Priska Gisler, Laura Hadorn,
Anna Hipp, Priska Ryffel

Digitales Kapital im Einsatz

Eine Ethnografie zur Transformation digitaler Praktiken in der Kunstausbildung

[transcript] Digitale Gesellschaft

Priska Gisler, Laura Hadorn, Anna Hipp, Priska Ryffel
Digitales Kapital im Einsatz

Digitale Gesellschaft | Band 54

Priska Gisler (Prof. Dr. phil.), Soziologin und Wissenschaftsforscherin, ist Leiterin des Instituts Praktiken und Theorien der Künste an der Hochschule der Künste Bern (HKB). Ihre Schwerpunkte liegen in der Kunst- und Wissenschaftsforschung mit einem Fokus auf Mensch-Tier-Beziehungen, auf der Reflexion historischer Veränderungen im künstlerischen Feld, der Kunstausbildung und der künstlerischen Forschung sowie Politiken der Vermittlung.
Laura Hadorn (MA) studierte Art Education mit Nebenfach Kunstgeschichte an der Hochschule der Künste Bern (HKB) und der Universität Bern. Ihre Masterarbeit verfasste sie über interdisziplinäre Arbeitsprozesse für besucherorientierte Ausstellungsgestaltung und Vermittlungsformate in Museen. Sie arbeitet als Fachlehrperson für Gestalten an der Sekundarstufe I in Solothurn, zuvor war sie als Kunstvermittlerin im Kunsthaus Grenchen, als Assistentin der Fachstelle Forschung + Entwicklung an der HKB sowie als studentische Mitarbeiterin am Institut Praktiken und Theorien der Künste der HKB tätig.
Anna Hipp (Dr. phil) arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Freiburger Institut für Musikermedizin (FIM). Die Kultursoziologin promovierte am ETH Wohnforum – ETH CASE mit einer Arbeit zum Einfluss hochschulpolitischer Transformationen auf die Wissensproduktion und Wissenskultur in der Architekturausbildung. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Wissenschafts- und Hochschulforschung, der Wissenschafts- und Technikforschung (STS), der Erforschung von Wissenskulturen, der Kultursoziologie, der künstlerischen Forschung und der qualitativen Sozialforschung.
Priska Ryffel (Dipl.) studierte Medienkunst an der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) und arbeitet seither als freischaffende Audiovisuelle Gestalterin. An der Hochschule der Künste Bern war sie mehrere Jahre als Senior Assistentin im Medialab tätig und unterrichtete im Bereich Video und Animation. Von 2016 bis 2020 wirkte sie zudem als künstlerisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Praktiken und Theorien der Künste der HKB. Sie ist Mitinhaberin und Co-Geschäftsführerin von Duplikat Buch & Papier in Zürich.

Priska Gisler, Laura Hadorn, Anna Hipp, Priska Ryffel

Digitales Kapital im Einsatz

Eine Ethnografie zur Transformation digitaler Praktiken
in der Kunstausbildung

[transcript]

Die Open-Access-Ausgabe wird publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.





Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Umschlagabbildung: Priska Ryffel, Zürich, Fotografie »Oui, ma vie«
Bildbearbeitung: Simone Vogel, Zürich
Korrektorat: Gabriele Schaller, Bielefeld
Editorische Unterstützung: Daniela Wüthrich, Bern
Wissenschaftliche Mitarbeit: Eva Allemann (Februar bis September 2019)
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-6435-5
PDF-ISBN 978-3-8394-6435-9
https://doi.org/10.14361/9783839464359
Buchreihen-ISSN: 2702-8852
Buchreihen-eISSN: 2702-8860

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter *www.transcript-verlag.de/vorschau-download*

Inhalt

Vorwort und Dank

Ein Teil der Auswertung, nicht aber die Erhebung, auf der die vorliegende Studie beruht, musste während des ersten Lockdowns der Covid-Pandemie im Frühjahr und im Sommer 2020 durchgeführt werden. Die Hochschulen wurden just zwei Wochen vor unserer Abschlusstagung geschlossen, die Ateliers und Werkstätten, die Tagungs- und Büroräume blieben für mehrere Monate leer und sind noch heute von weniger Studierenden besiedelt als je zuvor. Wir ahnten bereits, dass in dieser Zeit die digitale Praxis einen Schub erhalten würde. Und tatsächlich: Unter Dozierenden tauschte man sich über die beste Konferenzsoftware aus und stellte den Unterricht per sofort auf online um. Hochschulangehörige ebenso wie Studierende suchten sich in ihren Homeoffices möglichst schnell, möglichst zuverlässig funktionierende Internetverbindungen zu verschaffen und experimentierten mit geeigneten Bildhintergründen, Ausleuchtungen und einem Outfit, das auf dem Bildschirm nicht merkwürdig wirken würde. Die Organisation und das Zur-Verfügung-Stellen von Möglichkeiten der digitalen Zusammenarbeit wurden unmittelbar wichtig. Die Kunststudierenden loteten das mobile Arbeiten aus, so dass sie sich beraten lassen konnten, ohne sich mit ihren Mentor*innen treffen zu müssen oder sie suchten sich rare Zugänge zu den Räumlichkeiten der Schulen zu beschaffen.

Während der Online-Abschlusspräsentationen im Sommer 2020 wurde deutlich, dass ein lineares Erzählen auf dem Bildschirm gegenüber alternativen Formaten des zeitgleichen Treffens und freien Auswählens, des Experimentierens und Hantierens mit bestimmten Materialien etc. Punkte zu machen vermochte. Erst im Laufe der Zeit und während des Durchlebens verschiedener Phasen der Pandemie fiel denn auf, dass die Auseinandersetzung über den Gebrauch und den Einsatz digitaler Praktiken während der Masterarbeit immer noch relativ wenig Raum erhielt, und nach wie vor nur wenig über digitale Skills in den Künsten nachgedacht oder gesprochen wurde.

Während alle möglichen Kommunikations- und Ablageplattformen ausprobiert und in Anspruch genommen und von vielen gerne und zunehmend gewandt genutzt wurden, blieb offen, inwiefern auch die eigentliche künstlerische, gestalterische, vermittlerische Praxis weiterentwickelt wurde. Die Frage, mit der wir uns in der vorliegenden Publikation beschäftigen, nämlich, wie der Einsatz von digitalen Praktiken im Abschlussprozess der Ausbildung an einer Kunsthochschule aussieht und wie auf diese Weise die eigene Position als Künstler*in gestärkt oder verändert werden kann, scheint entsprechend nach wie vor diskussionswürdig und aktuell.

Wir sind deshalb froh, dass einige unserer Befunde in diesem Buch festgehalten sind. Es wäre nie fertig geworden, ohne ganz viele Menschen, die uns während des Forschungsprozesses und sodann beim Verfassen des Manuskripts unterstützt haben. Zuerst und insbesondere möchten wir uns bei den Protagonist*innen unserer Untersuchung bedanken: Den 15 Masterstudierenden, die sich bereit erklärt haben, uns während der Abschlussphase ihres Studiums Interviews zu gewähren und uns so Einblicke in ihren Werdegang, ihre Studienzeit, ihr Schaffen sowie in die Bewertung ihrer Masterarbeit erlaubten, gilt unser größter Dank. Ebenfalls bedanken möchten wir uns bei den (u.a. damaligen) Studiengangsleitenden der drei Masterstudiengänge Contemporary Art Practices, Art Education und Design der Hochschule der Künste Bern: Andrea Gohl, Jacqueline Baum, Maren Polte und Robert Lzicar. Ohne die großartige Unterstützung bei der Herstellung der Kontakte zu den Studierenden und die Bereitschaft, uns an zahlreichen internen Veranstaltungen teilhaben zu lassen, wäre diese Untersuchung nicht möglich gewesen. Für die äußerst interessanten und reichhaltigen Fokusgruppengespräche danken wir neben den oben genannten Personen auch Minou Afzali, Teresa Carrasco, Michael Flückiger, Deane Harder, Miriam Koban, Arno Renken, Hugo Ryser und Helena Schmidt.

Weiter möchten wir uns bei unseren Projektpartner*innen bedanken, die wertvolle Inputs beigesteuert und von Beginn an ihr Interesse am Vorhaben geäußert haben: Andreas Vogel, früherer Leiter des Fachbereichs Gestaltung und Kunst der HKB, Noortje Marres, Professorin an der University of Warwick, sowie Nina Wakeford, Reader an der Goldsmiths University of London. Ein besonderer Dank gilt Christine Goutrié, Professorin an der Weißensee Kunsthochschule Berlin, ebenso wie Thomas Gartmann, Leiter der Forschung an der HKB, und nochmals Andrea Gohl, Studiengangsleiterin Contemporary Arts Practice, HKB, die unser Manuskript sorgfältig durchgelesen und uns wertvolle, konstruktive Rückmeldungen gegeben haben. Ganz herzlich be-

danken wir uns außerdem bei unserer Kollegin Eva Allemann für die schöne Zusammenarbeit während der Mutterschaftsvertretung für Anna Hipp. Daniela Wüthrich sind wir für die fortwährende administrative Begleitung des Projekts dankbar, Verena Andel, damals Leiterin der HKB-Weiterbildung, und Ursula Fiechter, PH Bern, für ihr kontinuierliches Nachfragen nach den Fortschritten der Forschungsarbeit.

Einmal mehr hätte die Arbeit an dem Projekt weniger Freude bereitet ohne die vielen Gespräche und den Austausch mit den oben genannten Kolleg*innen und weiteren Freund*innen, die immer wieder ihr Interesse am Voranschreiten und den Resultaten unserer Untersuchung bekundet haben. Leider war dieser Austausch in der Zeit der Erstellung des Manuskripts allzu oft nur online möglich, er wurde, ebenso wie die raren persönlichen Treffen, dafür umso mehr geschätzt.

Die Untersuchung hätte schließlich nicht durchgeführt werden können ohne die finanzielle Unterstützung durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF) im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramm NFP 77 Digitale Transformation. Dem SNF und seinen Mitarbeiter*innen gilt dafür großer Dank.

1. Einstieg

1.1 Einleitung

> »Deine Kindergartenfreundin Laura hat soeben gepostet, dass sie 5 kg abgenommen hat. Hier fünf Tipps, wie du auch 5 kg abnehmen kannst.«[1]

Diese Push-Mitteilung des Programms ES® stammt aus dem Abschlussprojekt von Alexandra Uehlinger, die 2017 ihr Studium mit dem Master Art Education an der Hochschule der Künste Bern (HKB) abgeschlossen hat. Sie präsentierte der Jury eine Art digitale Diashow.[2] Die Studentin entwickelte ES®, »ein fiktives Gerät der nahen Zukunft«. Es würde via App mit der/dem jeweiligen Besitzer*in kommunizieren und je nach Messung passende Ratschläge, Informationen oder Befehle zur Optimierung des Lebenswandels schicken. Das Smartphone würde so zum unentbehrlichen Begleiter, der Beziehungsleben ebenso wie sportliche Aktivitäten oder praktische Alltagshandlungen zu steuern wüsste. Zeit und technische Entwicklungen haben in die Hände ihrer Vision gespielt, in der Zwischenzeit sind einige ihrer damaligen Fantasien Realität geworden. Für Informationen darüber, ob genug Schritte gemacht wurden, Meldungen, ob das lästige Haushaltgerät über eine Auktionsplattform weggegangen ist oder aber Erinnerungen daran, den Termin bei

1 Siehe Hochschule der Künste Bern (2018) HKB Vermittlung/Art Education: Übersicht »ES®«, https://www.arteducation.ch/de/projekte/alle_0/esr-157.html, zugegriffen am 04.05.2020. Vgl. auch Hossain, Annika (2017): Selbstoptimierung 2.0. In: Ding-Dong, Webzine Hochschule der Künste Bern, Gestaltung und Kunst, http://www.ding-dong.ch/?u=9, zugegriffen am 25.05.2020.

2 Ebd.

der Zahnärztin nicht zu vergessen, kann man die Zuständigkeit gerne dem Smartphone überlassen.

Digitale Praktiken sind auch im Hochschulalltag heute nicht nur, wie das Beispiel der studentischen Arbeit zeigt, präsent, sondern sie haben begonnen, eine zentrale Rolle einzunehmen (vgl. Barr et al. 2015, Ladel et al. 2018, Montag 2018, Ossiannilsson et al. 2016). In der Kunst sind sie daran, sowohl das Studium ebenso wie das subjektive Erleben Studierender zu verändern. Mit dem ›practice turn in contemporary theory‹ wurde bereits vor bald 20 Jahren das Augenmerk auf die mit technischen Veränderungen verbundenen Praktiken gelegt. Dies ging mit der Überlegung einher, dass damit auch ein tieferes Verständnis kultureller und sozialer Welten zu erreichen sei. Eher rar jedoch sind die empirischen Bemühungen geblieben, den Nexus zwischen dem öffentlichkeitswirksamen Diskurs zur digitalen Transformation und der entsprechenden Praxis (vgl. dazu Schatzki 1996, Reckwitz 2011) zu thematisieren. Mit der hier vorliegenden Untersuchung über Praktiken, »the building-blocks of social phenomena« (Schatzki 2001: 10), über Handlungen also, die im Zuge soziotechnischer Veränderungen als digitale Praktiken zunächst verallgemeinernd gefasst werden sollen, suchen wir einen Schritt in diese Richtung zu gehen.

Digitale Praktiken kommen zum Einsatz, wenn aspirierende Studierende beginnen, Kunsthochschulen zu sondieren und sich um das Anmeldeprozedere zu kümmern. Studierende informieren sich mittels Websites über das Angebot von Hochschulen und holen auf diesen Seiten auch Informationen über die Studienbedingungen und das Curriculum ein. Sie tauschen sich via Social Media mit ihren Freund*innen über ihre Präferenzen, ihre Fragen und ihre Unsicherheiten aus. Nach geglückter Aufnahmeprüfung werden sie mit ihren Mitstudierenden verlinkt und erhalten Anweisungen, welche Dokumente sie wo auf welche Art und Weise finden, was sie hochladen und/oder ablegen sollen. Bereits zu Studienbeginn besitzen oder erwerben Studierende eine Anzahl digitaler Geräte, z.B. Computer, Notebooks etc. und sie lernen im Laufe ihres Studiums eine ganze Menge Programme, Applikationen, Plattformen kennen. Speicherplätze und Serverkapazitäten werden ihnen von der Hochschule zur Verfügung gestellt. Diese sind für den Arbeitsalltag der Studierenden bedeutsam, wenn es um das Dokumentieren von Arbeitsschritten durch das Smartphone, das Recherchieren oder Abrufen von Literatur über den Laptop, das Präsentieren anhand von *Prezi*, *PowerPoint* etc. oder das Argumentieren mittels Videobeispielen geht. Die meisten künstlerischen Arbeiten dieser Studierenden beginnen mit Rechercheaktivitäten im Netz und en-

den mit deren Dokumentation auf den institutionellen und mitunter auch privaten Websites. Die Corona-Pandemie hat zudem den Einsatz von Video- und Meeting-Tools intensiviert und hier nicht nur die Studierenden, sondern auch alle anderen Hochschulangehörigen die verschiedenen Gesichter digitaler Möglichkeiten nochmals neu und sehr viel intensiver kennenlernen und deren Grenzen erfahren lassen.

Wie Studierende lernen, mit digitalen Geräten und Werkzeugen umzugehen, wie sie diese in ihren künstlerischen Arbeiten einsetzen und schließlich, wie der künstlerische, vermittelnde, gestalterische Einsatz digitaler Praktiken evaluiert wird, diesen Fragen sind wir im Rahmen unserer Untersuchung nachgegangen.[3] Uns interessiert, inwiefern erkennbar ist, ob und allenfalls wie die digitale Transformation den sozialen Raum der Hochschule umstrukturiert und verändert. Eröffnen digitale Praktiken neue Chancen und Herausforderungen? Werden soziale Ungleichheiten reproduziert?

Wir werden die Argumentation verfolgen, dass trotz oder vielleicht gerade wegen der anhaltenden Behauptung der digitalen Transformation als einer Revolution, der öffentliche Diskurs eine starke Wirkmächtigkeit entfaltet hat. Dieser macht vor den Bildungssystemen nicht halt. Welchen Einfluss das Reden davon auf Hochschulen hat und welche Ausprägungen bei den Studierenden ankommen, darüber ist bisher wenig Konkretes bekannt. Über welche Handlungsmöglichkeiten verfügen Studierende aufgrund ihres Beherrschens oder Ermangelns digitaler Kompetenzen oder Ressourcen? Welche Praktiken setzen sie ein? Wie werden diese an der Hochschule diskutiert? Hauptanliegen unserer explorativen Studie ist es, einen Beitrag zu der Frage zu leisten, ob sich Unterschiede in der Ordnung und Hierarchisierung des sozialen Raumes auch hinsichtlich des Einsatzes und der Zirkulation eines digitalen Kapitals – im Sinne einer Erweiterung von Bourdieus Theorie sozialer Ungleichheit – ausmachen lassen. Anhand der Untersuchung der digitalen Praktiken in der Abschlussphase des Kunststudiums suchen wir Erkenntnisse zu potenziellen Zusammenhängen zwischen dem Diskurs zur digitalen Transformation und den Bildungschancen Kunststudierender zu erlangen.

Zunächst folgt auf die Einleitung in diesem ersten Kapitel die Darstellung der Ausgangslage. Dazu gehört eine Hinführung an das Thema der digitalen

---

3 Die Untersuchung »Digitales Kapital im Einsatz – Zur Transformation digitaler Praktiken in den Kunstausbildungen« (SNF-Nr. 10DL15_183144, 2018–2020) konnte im Rahmen der SNF-Initiative »Digital Lives« durchgeführt werden, vgl. dazu www.snf.ch/de/foerderung/projekte/digital-lives/Seiten/default.aspx, zugegriffen am 16.11.2020.

Transformation und die Darlegung des Ansatzes soziotechnischer Systeme, vor deren Hintergrund wir eine Analyse digitaler Praktiken ansiedeln. Auf den Überblick über den Stand der Forschung folgen Fragestellung und Hypothesen. Wie wir darlegen werden, gilt der Fokus dieser Arbeit der Frage, welche Implikationen die Entwicklungen der digitalen Transformation für die Bildungserfahrungen und -chancen von Studierenden einer Kunsthochschule haben. Wir suchen in unserer Untersuchung zu zeigen, wie sich die Kunsthochschulstudierenden digitale Praktiken aneignen, wie sie die entsprechenden Kenntnisse in ihrer Arbeit anwenden und wie dieser Einsatz besprochen, evaluiert und reflektiert wird. Wir stützen uns dafür auf theoretische Überlegungen hinsichtlich einer Reproduktion sozialer Ungleichheit. Inspiriert von Bourdieus Theorie des sozialen Raums gehen wir davon aus, dass die Menge und die Art und Weise der Zusammensetzung sozialen, kulturellen, ökonomischen Kapitals dazu beiträgt, wie sich jemand im sozialen Raum bewegen und darin entwickeln kann. Die zentrale Frage nach dem Einfluss der digitalen Transformation auf die Bildungschancen koppeln wir deshalb mit derjenigen danach, ob es Sinn machen würde, Bourdieus Ansatz um ein digitales Kapital zu erweitern.

Im zweiten Kapitel gehen wir auf die ethnografische Vorgehensweise ein, mittels derer wir je einen Masterstudiengang in Design, Kunstvermittlung und Kunst bzw. die Erarbeitung der Abschlussarbeiten ausgewählter Studierender und ihre Einschätzung durch Studiengangsleitende, Dozierende und Jurymitglieder untersucht haben. Dazu gehört eine Darlegung der Feldauswahl, des methodischen Vorgehens, des Datenmaterials und der Entwicklung der Codegruppen.

In den drei empirischen Hauptteilen dieses Buches fokussieren wir den Erwerb digitaler Praktiken in der Ausbildung an einer Kunsthochschule.

Wir gehen im dritten Kapitel auf die Wege ein, die zu einem entsprechenden Studium führen, und wir untersuchen, auf welche Grundlagen die Studierenden sodann bauen, wenn sie das Studium beginnen. Wir beschreiben verschiedene Aspekte des digitalen Lernens, und wir analysieren, auf welche Arten von Unterstützung die Studierenden zählen können. Zunächst erscheinen v.a. die künstlerisch-handwerklichen Fertigkeiten von Studierenden für einen Zugang zur Kunsthochschule entscheidend. Sodann zeigt sich jedoch, dass sie von einem früheren positiven Erwerb digitaler Basiskenntnisse auch während ihres Studiums merklich profitieren. Digitales Lernen wird darüber hinaus weiterhin stark als Selbstlernen wahrgenommen, von dem die Organisation annimmt, dass es ohne weitere Probleme möglich sei. Das Kapitel

handelt also auch davon, welche Bedeutung es für einen ›digitalen Erfolg‹ hat, wenn sich Studierende Unterstützung selbst zu organisieren lernen.

Im vierten Kapitel fokussieren wir den Einsatz digitaler Praktiken während der verschiedenen Phasen der Abschlussarbeit. Inwiefern bereits ins Studium mitgebrachte Erfahrungen und Vorlieben eine Rolle spielen, die Art und Weise, wie digitale Tools und Anwendungen zum Einsatz kommen, sind Aspekte, die den Beginn einer Masterarbeit prägen. Wie die Praxis der Recherche und des Sammelns von Material in einer digitalen Welt erfahren wird, besprechen wir des Weiteren in diesem Teil ausführlich, ebenso wie unter diesen gegenwärtigen Umständen entsprechende Praktiken immer schon auch Erfahrungen des Zeigens sind. Ebenso kommt zum Ausdruck, dass bereits ökonomisches Kapital, also das Verfügen über digitale Geräte und Anwendungen, einen großen Unterschied in den Herangehensweisen ausmachen kann. Diese können durch erfinderische, trickreiche Aktivitäten, die auf sozialem oder kulturellem Kapital basieren, erweitert werden. Dies zeigt sich in weiteren Schritten, z.B. dabei, dass nicht nur die Entwicklung einer gestalterischen, künstlerischen oder vermittlerischen Arbeit, sondern ebenfalls ihre soziotechnische Implementation im Ausstellungsraum von der Bezugnahme auf soziale Beziehungen und Netzwerke abhängig ist. Schließlich wird deutlich, dass bei den Fachpersonen und Jurys die Neigung vorhanden ist, digitale Aspekte einer künstlerischen Arbeit als das *new normal* anzusehen, während sich analoge Arbeiten zuweilen fast stärker legitimieren müssen.

Mit Kapitel 5, das sich der Evaluation und Reflektion digitaler Praktiken in der Abschlussarbeit widmet, lässt sich das komplexe Bild vertiefen: Die Qualifizierung von Arbeiten, die auf digitalen Herangehensweisen, Konzepten oder Tools beruhen, verläuft sehr unterschiedlich. Gibt es Arbeiten, die sehr differenziert auch hinsichtlich ihrer technischen Beschaffenheit besprochen werden, so scheinen andere eher durch den Glanz des Digitalen zu bestechen, ohne dass die Grundlagen gut verstanden worden wären. In den Fokus gerückt werden in diesem Kapitel, die institutionellen Routinen (z.B. die Abschlussausstellung in einem Museum) als auch die Zusammensetzung der Jurys hinsichtlich des Umgangs und der Bewertung digitaler Fertigkeiten, und also des Einsatzes digitalen Kapitals. Zudem wird zum einen analysiert, inwiefern selbst Studierende, die eine scheinbar analoge Arbeit zeigen, in ihren Handlungen in das soziotechnische Geflecht einer digitalen Welt eingebunden sein können und es umgekehrt Studierenden, deren digitale Fertigkeiten bekannt sind, gelingen kann, auch dann mit ihren Arbeiten zu glänzen,

wenn sie die digitalen Kompetenzen gar nicht einsetzen, sondern auf analoge Praktiken zurückgreifen.

1.2 Ausgangslage: Die digitale Transformation zwischen Revolution und soziotechnischer Entwicklung

> »Im Unterschied zu physischen und auch anderen elektronischen Medien und Technologien basiert das Digitale auf der Darstellung und Verarbeitung von Informationen in einer numerischen und letztlich binären Form.«
> *(Allert, Asmussen & Richter 2017: 12)*

> »… das Digitale (bildet) keine virtuelle Parallelwelt, sondern konstituiert neue Formen der Verflechtung zwischen Individuum, Gesellschaft und Welt.«
> *(Allert, Asmussen & Richter 2017: 13)*

Mehrfach haben in den letzten Jahren Vertreter*innen des politischen Systems der Schweiz die digitale Revolution ausgerufen und damit die medientechnologischen Veränderungen unter den Aspekt radikaler Brüche oder extremen Wandels gestellt. Bundespräsident Johann Schneider-Ammann tat dies im September 2016 anlässlich der Gründung der *Digital Society Initiative* der Universität Zürich, als er die Forschenden als »*pacemaker* der Digitalisierung«[4] bezeichnete, die Mission der Schweiz bei der EU des EDA tat es, als sie von der Digitalrevolution sprach.[5] Schließlich adressierte Bundesrat Guy

4 https://www.news.uzh.ch/de/articles/2016/digital-society-initiative.html, https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-63768.html, zugegriffen am 26.05.2020.

5 https://www.eda.admin.ch/missions/mission-eu-brussels/de/home/dossiers/digital.html, zugegriffen am 11.11.2020.

Parmelin im November 2019 anlässlich der Verleihung der sogenannten *Digital Economy Awards* das Publikum als »sehr geehrte Damen und Herren, liebe Shaperinnen und Shaper, liebe Digitalisierungsfreundinnen und -freunde«.[6] Er verwies mit Stichworten wie Blockchain-Finanzwelt, Auswirkungen der künstlichen Intelligenz, digitale Lösungen im Gesundheitswesen, Kommunikationsinfrastruktur etc. auf die Arbeitsfelder seiner Bundesratskolleg*innen und machte damit deutlich, dass der Wandel alle gesellschaftlichen Themen betrifft. In der Folge sprach er über die Bedeutsamkeit des Vorantreibens der Digitalisierung und schloss mit dem Verweis darauf, dass die Schweiz bereit sei, die digitale Revolution zu meistern. Es ist verblüffend, seit wie Langem und für wie lange digitale Trends als grundlegend und revolutionär bezeichnet werden. Die Verweise auf die oben erwähnten Statements zeigen: Das Reden über eine ›digitale Transformation‹ ist zu einem Diskurs mit Wirkmächtigkeit geworden.

Dieser Diskurs wird sehr breit geführt. Er kann entsprechend für Hochschulen und die Bildungspolitik beobachtet werden (Daniels & Feagin 2011), während gleichzeitig die Ankunft der »Universität der Zukunft« verkündet wurde (Strobel & Welpe 2017, Dittler & Kreidl 2018). Er macht auch vor den Künsten bzw. der Kunstausbildung nicht halt: Die Entwicklung technischer Veränderungen, zu denen der Einsatz digitaler Praktiken gehört und für die selbstverständlich danach gefragt werden kann, ob sie mit neuen Aufgaben für die Kunstdisziplinen einhergehen, wurde noch 2013 von Kunstwissenschaftler Torsten Meyer fast ehrfürchtig beschrieben: »Die ›Leitkultur‹ der Next Arts Education ist die Kultur der Digital Natives. Das ist eine Kultur, die gerade erst entsteht. Wir kennen sie noch nicht. Sie ist uns fremd. Der Respekt gegenüber den Ureinwohnern der nächsten Gesellschaft gebietet unsere Aufmerksamkeit« (Meyer 2013: 21). Seine Aussage verdeutlicht, dass die entsprechenden Konsequenzen gerne mit dem Schlagwort der *digital natives*[7] diskutiert werden. Angehörige jüngerer Generationen würden, so die Behauptung, mit den Angeboten aus digitalen Medien selbstverständlicher umgehen

6 https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-77203.html, zugegriffen am 04.05.2020.

7 Als *digital natives* werden Personen bezeichnet, »[...] die mit digitalen Technologien aufgewachsen sind und in ihrer Benutzung geübt sind« (siehe Duden (2018), https://www.duden.de/rechtschreibung/Digital_Native, zugegriffen am 03.04.2018. Die Bezeichnung geht hervor aus der Unabhängigkeitserklärung des »Cyberspace«, die John Perry Barlow 1996 erstmals veröffentlicht hat: »You are terrified of your own children, since they are natives in a world where you will always be immigrants« (Barlow 2019).

als es noch ihren Eltern möglich war, und der Einsatz digitaler Techniken, Instrumente etc. werde von ihnen quasi als gegeben, als selbstverständlich betrachtet.

Das Argument, dass, wer mehr Zeit mit Smartphone, Tablet oder Laptop verbringe, auch bestimmte Anwendungen gut zu kennen vermöge, scheint uns allerdings noch nicht ausreichend, um für die Kunststudierenden pauschal von *digital natives* zu sprechen, sie gar zu Protagonist*innen neuer Revolutionen zu ernennen. Verschiedene Faktoren spielen hinsichtlich der Art und Weise, wie Kunststudierende digitale Praktiken erwerben, einsetzen und daraus Gewinn ziehen können, eine Rolle. So lassen sich denn zunächst einmal Unterschiede finden zwischen Herkünften, Vorbildungen und Bildungswegen von Studierenden. Auch differenzieren sich die Kontexte, in denen sie tätig sind, die Studiengänge, für die sie sich entscheiden und die Hochschulen, an denen sie ihr Studium aufnehmen, hinsichtlich der Art und Weise oder der Bedeutung, die digitale Praktiken in der künstlerischen Arbeit einnehmen.

Die Aneignung, der Einsatz und die Beurteilung digitalen Kapitals bei Kunststudierenden interessiert deshalb besonders, den entsprechenden Praktiken wollen wir uns im Folgenden widmen. Unser Fokus wird auf den Akteur*innen und ihrer Praxis in einem spezifischen akademischen Umfeld, den Kunsthochschulen, liegen und damit einer Ausbildung, die sowohl theoretische als auch praktische Anteile aufweist. Wir untersuchen den subjektiven Bezug und die Erfahrungen mit digitalen Entwicklungen von Studierenden der zeitgenössischen Kunst, der Kunstvermittlung und des Designs.

Der Ausgang ist offen, denn im Kontrast zu der Rede von einer digitalen Revolution und damit der Bezugnahme auf extreme Veränderungen verweisen neuere Arbeiten aus den Sozial- bzw. den Bildungswissenschaften auf die Digitalisierung als generellen Modernisierungstrend (Getto & Kerres 2017). Dazu passt zunächst einmal Armin Nassehis Hypothese, die er in seinem Buch »Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft« verfolgt, nämlich, dass die digitalen Technologien so hohen Anklang finden und die Digitaltechnik als so pervasiv und erfolgreich wirken kann, weil moderne Gesellschaften diese bräuchten, weil Bedarf danach vorhanden sei, weil sie seiner Ansicht nach schlussendlich selbst digital seien (Nassehi 2019: 62). »Moderne Gesellschaften sind nur digital zu verstehen, deshalb können Digitaltechniken an sie andocken. Die Digitaltechnik verändert zunächst nicht die Gesellschaft, sondern die Digitalität der Gesellschaft erfordert es geradezu, dass sich zu-

mindest einige ihrer vor allem planenden und verwaltenden Instanzen mit der Verarbeitung von digitalen Mustern befassen« (2019: 62). Nassehi argumentiert, dass die menschlichen Handlungen sich auf Regeln und Muster beziehen und demzufolge auf einer ähnlichen Basis beruhen wie digitale Technologien. Er betont, dass es folglich auch nicht darum gehe, dass moderne Gesellschaften eine sie überrollende digitale Entwicklung einholen müssten. Gesellschaftliche Handlungsmuster seien bereits so ausgelegt, dass die digitalen Entwicklungen willkommen geheißen, angenommen und integriert würden.

Doch von welcher Gesellschaft ist da die Rede, welche Handlungsmuster sind gemeint? Und: Wird nicht zuweilen auf eine etwas gar homogene Vorstellung von Technologie und Gesellschaft zurückgegriffen? In unserer Untersuchung sind wir nicht davon ausgegangen, dass unter dem Digitalen eine einheitliche und klar abgrenzbare technische Entwicklung verstanden werden kann. Zu heterogen erscheinen uns auch die Bemühungen, zu erfassen, was zu einer Digitalisierung alles dazugehören soll. Der Druck, der mit dem Diskurs einhergeht, so vermuten wir aber, schlägt sich nieder auf Praktiken des Studierens und auch des künstlerischen Arbeitens. Wie das Digitale praktiziert wird, wie es in einem künstlerischen Studium eingeübt und erfahren wird, wollen wir befragen. Wir interessieren uns für die Erfahrungen und Umgangsweisen mit Aspekten des technischen Wandels, der unsere Gesellschaft prägt, in dem Kommunikationstechnologien, die Errungenschaften des Computers und die Möglichkeiten des Internets eine große Rolle spielen.

Wir stehen auf den Schultern von Riesen der Wissenschafts- und Techniksoziologie und -geschichte, wenn wir uns mit technologischen Entwicklungen von Gesellschaft befassen. Zunächst soll deshalb die Theorie großer soziotechnischer Systeme ins Spiel gebracht werden, von der wir uns einen Einstieg in eine genauere Analyse versprechen (Bijker et al. 1987, MacKenzie & Wajcman 1985). Thomas P. Hughes, ein Vertreter dieser Theorie, spricht – sozusagen für die 1980er Jahre, als sie entwickelt wurde – von Beispielen wie Turbogeneratoren, elektrischem Licht oder Energiesystemen, die man für ihre Zeit als genauso radikal neu angesehen haben mag, wie dies vor einigen Jahren noch für das World Wide Web galt. Die Beschreibung macht deutlich, dass auch digitale Systeme darunter gefasst werden könnten: »Technological systems contain messy, complex, problem-solving components«, hält Hughes fest (Hughes 1987: 51). Er spricht von einem »seamless web« von Technologie, das auf eine bestimmte Art und Weise gebaut wird, und in das Menschen, ebenso wie Materialien und Praktiken, verknüpft seien. Soziotechnische Systeme seien

ebenso sehr sozial konstruiert, wie sie ihrerseits sozial formierend (»socially shaping«) wirken würden (Hughes 1987: 51). »Because they are invented and developed by system builders and their associates, the components of technological systems are socially constructed artifacts« (Hughes, zit.n. Bijker et al., 1987: 52). Zum Beispiel ein Internet, eine Creative Cloud oder eine Digitalkamera sind in diesem Verständnis aus sozialen Faktoren zusammengesetzt. Die Nutzung von Internet-Diensten kann z.B. von einem regelmäßig zu erwartenden Einkommen abhängen. Programme erfordern konkrete Lese- und (z.B. englische) Sprachkenntnisse. Kameras können für bestimmte Adressat*innen konzipiert sein (z.B. existieren spezifische Digitalkameras sowohl für Kinder- als auch für Tierfotografie) oder die Verarbeitungstechnologie folgt Standards, die gewisse Hauttöne privilegieren. Die entsprechenden digitalen Angebote – und dazu gehören Computer, Speichergeräte und Netzwerkkabel ebenso wie Programme, Plattformangebote und das Internet – formen die Gesellschaft, das gesellschaftliche Zusammenleben. Mit anderen Worten: Wenn Bundesrat Guy Parmelin in seiner Rede die *Shapers*[8] adressiert, meint er genau sie: die Menschen, die in die Gestaltung digitaler Dinge involviert sind. Aber auch sie, diese Hersteller*innen, Erbauer*innen, Entwickler*innen technischer Objekte sind geformt, sie sind geprägt von ihren Kontexten, von ihren Erfahrungen, den Kenntnissen und Kompetenzen im Umgang mit den Technologien, die sie umgeben. Auch nicht-menschlichen Elementen kann dabei Handlungsfähigkeit zukommen. Digitale Angebote, Programme, Verbindungen etc. können eine Eigendynamik und Handlungsfähigkeit erreichen, sie können unser Tun auf eine bestimmte Art und Weise kanalisieren und bestimmen.[9]

Die digitale Welt tritt uns zudem nicht einfach als große, revolutionäre Neuheit entgegen. Ruth Schwartz Cowan (1985), eine Technikhistorikerin, zeigt in ihren ausführlichen Untersuchungen technischer Errungenschaften und Neuerungen, dass sich nicht zwingend und immer ein ›besseres System‹ oder ein besseres technisches Objekt durchzusetzen vermag. Sie macht am Beispiel des Kühlschranks in amerikanischen Privathaushalten nachvollziehbar, dass im Laufe seiner Geschichte verschiedene Kühlgeräte entstanden sind

---

8 https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-77203.html, zugegriffen am 04.05.2020.

9 Gemäß Tom Hughes kommt es in der Entwicklung von »large sociotechnical systems« auch zu »reverse salients«, das sind Objekte, die die Entwicklung eher bremsen oder zum Stoppen bringen.

und ausgelotet wurden. Die aus lärmtechnischer Hinsicht im Grunde bessere Variante eines auf Gastechnologie beruhenden Gerätes konnte sich nicht gegen die Elektro-Variante durchsetzen. Und dies nicht aus technischen Gründen, sondern aus solchen der Kapitalflüsse, der Marketingstrategien, der Personalressourcen oder der zur Verfügung stehenden Transportinfrastrukturen.

In diesem Sinne halten wir es für sinnvoll, im Zusammenhang mit einem Fokus auf eine digitale Transformation und einem Interesse für die Umgangsweisen mit digitalen Angeboten (wie Internet, Computer, Plattformen, Programmen etc.) auf das Konzept soziotechnischer Systeme zurückzukommen. Kunsthochschulen sind wie Hochschulen anderer Art hinsichtlich ihrer Unterrichtsprogramme und vor allem -didaktiken mit digitalen Möglichkeiten konfrontiert. Aber auch die künstlerischen ›Produkte‹, Kunstwerke im öffentlichen Raum oder in Museen und ihre Vermittlung, komponierte Stücke, digitaler Sound, Performances etc. pp. bleiben nicht frei von technischen Entwicklungen, sondern Künstler*innen bedienen sich dieser und integrieren sie in ihre Arbeiten. Gerade weil es uns nicht einfach scheint, ein möglichst vollständiges Vokabular für den Umgang mit den entsprechenden digitalen Möglichkeiten zu finden, greifen wir auf das Konzept soziotechnischer Systeme zurück. Viel mehr als auf eine grundlegende Neuheit, die unser bisheriges Verständnis von Technik über den Haufen werfen würde, beziehen wir uns in unserer eigenen Untersuchung digitaler Praktiken auf die vielfältigen Bemühungen in künstlerischen Ausbildungen, diese sich verändernden und immer wieder von Innovationen durchdrungenen, technischen Dinge zu nutzen und anzuwenden, und damit letztlich auch zu verstehen und zu ihrer Weiterentwicklung beizutragen. »We use the word technology to denote those things that people have created so that they can exploit or manipulate the natural environment in which they are living«, schreibt Ruth Schwartz Cowan (1997: 2). Und damit nimmt sie ganz viele, tatsächliche, materielle Dinge und deren Gemachtheit in den Blick: »Technology is a more general word than tool«, fährt sie fort (Schwartz Cowan, ebd.).

> »Tools are used to produce things, but both, the things that are produced (like bridges, houses, gears, woolen cloth, and clean laundry) and the things that are used to do their job (like wrenches, hammers, drill presses, looms, and washing machines) are included in the term technology. Domesticated animals and plants are technologies that people created in order to secure food supplies; medications are technologies that people created in order to

> improve their health. Even languages and the things that contain languages (such as books, letters, computer software, and student essays) are technologies: they are things that people have created so as to better control and manipulate the social environment.« (Schwartz Cowan, ebd.)

Diese Technologien umgeben uns, sie sind auch nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden und: Menschen spielen eine Rolle in den entsprechenden Systemen, wenn sie die Werkzeuge nutzen: »Technological systems are arrays of technologies. [...] A single tool, even the most primitive of them, is usually not sufficient to get the job done. [...] All technological systems, of necessity, have people embedded in them. A hammer is not really a hammer until someone picks it up and uses it.« (Schwartz Cowan 1997: 2f.) Soziotechnische Systeme umfassen also die Menschen, die darin eingebettet sind, ebenso wie die *tools*, die Geräte, Werkezeuge etc., die zum Einsatz kommen. Ihre Verwobenheit mit- und ineinander machen die Praxis aus.

In Bezug auf den Praxisbegriff wiederum lehnen wir uns bei den Praxistheoretikern an. Nicht nur für die Verknüpfung von Menschen mit Techniken eignet sich dieser, sondern auch, um die Verbindung zwischen individuellem Handeln und tradierten Strukturen zu begreifen (demgemäß Studierende in den meisten Fällen bestimmte Handlungsmuster teilen, z.B. die Neigung, sich untereinander anzufreunden, sich über Projekte auszutauschen, oder über Dozierende zu lästern etc., während ihre Vorlieben für bestimmte Aufgaben auch mit ihrer Herkunft, Vorbildung und nicht zuletzt Individualität zu tun haben mögen). »Indeed, practice theory conceives of the social as being built of practices. This makes the social a continuously changing composition of interconnected human activities, and of what these activities embody.« (Corsini 2019: 3) In Bezug auf das Handeln innerhalb soziotechnischer Systeme »der Darstellung und Verarbeitung von Informationen in einer numerischen und letztlich binären Form« (Allert et al. 2017: 12) haben wir uns deshalb entschieden, von einer digitalen Praxis zu sprechen. Eine solche Praxis, die mit dem Numerischen und Binären technologischer Entwicklungen umzugehen sucht, steht in der vorliegenden Untersuchung im Zentrum.

Vor dem Hintergrund dieser Grundlagen und Überlegungen gehen wir der Frage nach, in welcher Form Kunsthochschulen der sogenannten digitalen Transformation begegnen. Während es nicht darum geht, herauszufinden, wie und welche digitalen Dinge zur Verbesserung des didaktischen Angebots weiterentwickelt werden könnten, sind wir vielmehr darauf erpicht zu erfahren, welche digitalen Praktiken die Studierenden ausüben und wie diese

im Kontext der Hochschule diskutiert und evaluiert werden. Unseres Erachtens müssen die von Nassehi geforderte Kritik ebenso wie die Lehre und das Hochschulangebot darauf beruhen, mehr darüber zu wissen, wie das *seamless web* der digitalen Entwicklungen bzw. deren Diskurs sich auf die Praxis und die Bildungswege Studierender niederzuschlagen vermag: Welche digitalen Mittel haben und nutzen die Studierenden? Woher haben sie ihre Kenntnisse? Was machen die Studierenden mit den digitalen Dingen und was machen diese mit ihnen? Vor allem aber auch: Wie werden digitale Praktiken, digitale Werkzeuge, digitale Lösungsvorschläge im Rahmen künstlerischer Arbeiten und künstlerischen Arbeitens eingesetzt? Was sind unausgesprochene Erwartungen, auf welche nicht-hinterfragten Annahmen treffen sie, wie fließen diese Vorstellungen und das Wissen in Interaktionen mit Studierenden ein?

Nassehi behauptet, dass Digitalisierungsmechanismen moderne Gesellschaften regierbar machen. Mittels digitaler Technik würden Gesellschaften möglichst stabil gehalten. Er ruft deshalb dazu auf, an der Kritik zu Digitalisierungsfragen mitzuwirken. Dies versuchen wir zu tun, wenn wir untersuchen, wie digitale Werkzeuge und Instrumente, also die von Schwartz Cowan erwähnten *tools*, die Geräte, Angebote, Möglichkeiten in das Leben von Hochschulen hineinwirken, und wenn wir konkret nach den Umgangsweisen Studierender damit, nach den digitalen Praktiken von Kunststudierenden fragen.

1.3 Digitale Praktiken in der Kunstausbildung: Eine Annäherung über den Stand der Forschung

> *Interviewerin:* »Was verstehst du unter dem Begriff ›das Digitale‹?«
> »Das Digitale? Ja also, ich verstehe eigentlich sehr viel darunter Alles, was nicht analog ist. Ähm … digital. […] Also all die Programme …, Internet …, alles, was einfach was einfach so in einem Kästli stattfindet. In einem Viereck.«
> *(Sofie1)*

Weniger spektakuläre Beiträge als Nassehis Behauptung einer »gesellschaftsstrukturellen Radikalität des Digitalen« (Nassehi 2019: 14) suchen die Individuen in den Blick zu nehmen, die an digitalen Entwicklungen ebenso mitwirken, wie sie von diesen geprägt werden. Über die – für uns durchaus nicht triviale – Behauptung Nassehis (2019) hinaus, dass die gesellschaftliche Moderne immer schon digital gewesen sei, widmet sich Literatur im Bereich der Wissenssoziologie dem Nachdenken über die Bedeutung der Digitalisierung für verschiedene gesellschaftliche Felder und der Analyse ihres Einflusses auf spezifische soziale Situationen (Horst & Miller 2012, Ruppert et al. 2013). Reckwitz (2017) konzipiert – mit Referenz auf Beck und seine Individualisierungsthese – eine Gesellschaft der Singularitäten, zu welcher die Digitalisierung, z.B. mittels der Möglichkeiten zur Selbstdarstellung, beigetragen habe. Paino und Renzulli verweisen auf die Gefahr der Reproduktion von Ungleichheit, vor der eine Digitalisierung wohl kaum haltmache (Paino & Renzulli 2013).

Darüber hinaus sind die erwähnten Arbeiten damit beschäftigt, zu reflektieren, wie die digitalen Entwicklungen die Menschen betreffen und was sie damit tun können. Vor diesem Hintergrund halten wir eine Untersuchung der Digitalisierung in Kunstausbildungen besonders hinsichtlich einer Analyse von Bildungsbiografien und Lebensverläufen für zeitgemäß. Schließlich gilt es zu eruieren, wie digitale Dinge, also Programme, Dienstleistungen, Geräte bei Studierenden zum Einsatz kommen, um die ästhetischen Praktiken, die an Kunsthochschulen ausgebildet oder weiterentwickelt werden, zu

erweitern und diese, ebenso wie die Organisationen selbst, auszurüsten für soziotechnische Veränderungsprozesse.

Im Folgenden gehen wir auf empirische Auseinandersetzungen mit der Digitalisierung in der Ausbildung junger Menschen im Tertiärbereich und insbesondere an Kunsthochschulen ein. Wir tun dies aus der Perspektive einer praxisorientierten Wissenschafts- und Kunstsoziologie bzw. der Bildungs- und Kunstwissenschaften.

1.3.1 Digitale Praktiken und Hochschulen

Es ist, dies haben wir bereits erwähnt, erstaunlich, seit wie Langem digitale Trends als bahnbrechend und revolutionär bezeichnet werden (vgl. Daniels & Feagin 2011, Strobel & Welpe 2017, Dittler & Kreidl 2018, s. auch Kap. 1.2). Aktuelle Forschung richtet ihren Blick gezielt und in vielfältiger Weise auf die Verbindung zwischen Digitalisierung und Bildung (als Überblick z.B. Ladel et al. 2018, Wachtler et al. 2016, Fischer 2013). Aspekte der Hochschul- und Studiengangsorganisation kommen dabei zur Sprache (Strobel & Welpe 2017) sowie Aspekte des Einsatzes von virtuellen Räumen und E-Learning aus einer praxistheoretischen Perspektive (z.B. Fischer 2013). Bauer et al. (2020) tragen mit dem von ihnen herausgegebenen Band zu einer Debatte über die Gestaltungsmöglichkeiten der digitalen Transformation in Bezug auf die (Meso-)Ebene der Bildungsinstitutionen bei. Tsirikiotis et al. (2020) richten ihren Blick auf die Alltagspraktiken von Lehrenden und Studierenden an Hochschulen und adressieren den Begriff der digitalen Hochschule.

Betrachtet man die medien-, und bildungswissenschaftliche Literatur etwas näher, wird deutlich, dass Hochschulen mit den im Diskurs enthaltenen Ansprüchen, Anliegen und Forderungen in vielfältiger Weise umzugehen suchen. Dabei kommt durchaus die Angst zum Ausdruck, als Bildungsinstitutionen etwas verpassen zu können. Seufert et al. (2015) stellen etwa fest, dass es fast schon selbstverständlich geworden sei, dass Hochschulen eine Digitalisierungsstrategie entwickelten, um den Herausforderungen der digitalen Medien gerecht zu werden. Johnson (2012) findet aufgrund von Untersuchungen zum technologischen Wandel in der Professor*innenschaft des Weiteren heraus, dass Technikeinsatz selten durch pädagogische Innovation motiviert ist. Er wird eher als Bedrohung der professionellen Autonomie wahrgenommen, mit der Ausgrenzungen bei Entscheidungsprozessen, steigende *workloads* und begrenzte Lehr- sowie Forschungsrollen einhergehen würden. Fischer (2013) hat mittels einer praxistheoretischen Vorgehensweise eruiert,

dass Hochschulangehörige E-Learning-Innovationen häufig »für die Erreichung persönlicher Interessen instrumentalisieren.« (Fischer 2013: 82)

1.3.2 Digitale Praktiken und Bildungsbiografien

Für den Hintergrund zu unserer eigenen Untersuchung als entscheidend erachten wir Untersuchungen der Zusammenhänge von Digitalisierung und gelingender Bildung. Wie wir im Folgenden zeigen werden, wird dem Diskurs um die Dringlichkeit eines Mitmachens bei der digitalen Entwicklung sowohl optimistisch als auch mit Vorbehalten begegnet, was seinen Einfluss auf die Erhöhung von Chancengleichheit betrifft.

Im Bereich der Bildungssoziologie wird die Bedeutung des Digitalen in Bezug auf eine Stratifizierung von schulischem Erfolg oder akademischer Leistung z.B. in Form von Computer-Gebrauch untersucht. Ein rezentes Beispiel ist die Studie von Ladel et al. (2018) zu Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien auf verschiedenen Bildungsebenen, vom Kindergarten bis hin zur Lehrer*innenausbildung an den Pädagogischen Hochschulen. Ladel et al. vermuten, dass der Einsatz digitaler Medien eine Chance zur Entkopplung von Bildungsbiografien und der sozialen Herkunft bietet (vgl. ebd.). Mehrere Studien, die wir im Folgenden kurz ausführen werden (z.B. Getto & Kerres 2017, Getto, Hintze & Kerres 2018, Paino & Renzulli 2013, Pangrazio 2019), widersprechen jedoch Ladels Befund.

Pangrazios Untersuchung (2019) haben wir sowohl in Bezug auf Methoden als auch auf Inhalte besonders zur Kenntnis genommen, auch wenn sie ihren Blick auf eine jüngere Kohorte geworfen hat. Sie untersucht mittels Feldforschung, wie junge Menschen zwischen 14 und 19 Jahren digitale Werkzeuge verstehen, wie sie diese nutzen, und ob sie damit einen kritischen Umgang entwickeln. Sie interessiert sich dafür, wie diese Jugendlichen in digitalen Kontexten sozialisiert werden. Aufgrund ihrer Studie kann sie zeigen, dass die Online-Praktiken der jungen Menschen nicht unabhängig von ihren Offline-Beziehungen funktionieren. Etwas ähnliches haben wir, um hier nur kurz vorzugreifen, bei den von uns untersuchten Kunststudierenden feststellen können, als deutlich wurde, wie Studierende ihr Umfeld und Netzwerk einsetzen, um z.B. künstlerische Arbeiten, die auf digitalen Dingen oder

Kenntnissen beruhten, zu realisieren, ohne dass sie selbst über die dafür notwendigen weitreichenden digitalen Fertigkeiten verfügen mussten.[10]

Paino und Renzulli haben des Weiteren herausgefunden, und das wird sich in unserer Untersuchung ebenfalls teilweise nachvollziehen lassen, dass Zugang und Geschick von Schüler*innen im Umgang mit Computern erst dann zu einer besseren Bewertung der Leistung führen, wenn Lehrpersonen auch wahrnehmen und also *sehen*, dass bestimmte Schüler*innen Computer bedienen können. Sie bezeichnen deshalb den Umgang mit *visible computer proficiency* (vgl. 2012: 135) als Schlüsselfaktor zum Abbau von sozialer Ungleichheit.

Getto & Kerres (2017) sowie Getto, Hintze & Kerres (2018) legen den Fokus auf die Hochschulentwicklung und untersuchen, wie Infrastruktur zur Bereitstellung von digitalen Bildungsressourcen entwickelt wird. Dabei stellen sie fest, dass die Hoffnung auf eine ›Verbesserung‹ von Bildung durch Digitalisierung problematisch erscheint und dass überhaupt nur sehr geringe Effekte auf Lernerfolge gezeigt werden können (Getto, Hintze & Kerres 2018: 18). Sie halten Herkunftseffekte in Bezug auf den Einsatz digitaler Dinge für wahrscheinlich (Getto, Hintze & Kerres 2018: 19).

Beide letztgenannten Ansätze sind für unsere Studie bedeutsam. Während Paino und Renzulli auf theoretischer Ebene für eine Erweiterung von Bourdieus Kapitaltheorie argumentieren, indem sie das kulturelle Kapital um eine digitale Dimension ergänzen (Paino & Renzulli 2013: 124ff.), plädieren Getto und Kerres dafür, die ›anderen‹ Arten des Arbeitens im Zeitalter einer Digitalisierung – und zwar jenseits gängiger Zuschreibungen von analog und digital – genauer zu analysieren (Getto, Hintze & Kerres 2018: 19).

1.3.3 Digitale Praktiken als ›anderes‹ (hochschulisches) Arbeiten

Im Rahmen von Fragen zur Hochschulentwicklung, die mit unserem Fokus auf digitale Praktiken eng verknüpft sind, interessieren uns die ›anderen‹ Arten des Arbeitens. Dazu gehören unter anderem die Planung, das Angebot

---

10 »Das Wie-Wissen verweist auf die Fertigkeit, gekonnt in den jeweiligen Praktiken mitzuspielen und sie aktiv mit- und umzugestalten. Ich nenne es ein Können, eine Befähigung, sich geschickt im Autoverkehr zu bewegen, souverän ein Seminar zu leiten, in einem weit verstreuten Freundeskreis erfolgreich digital zu kommunizieren, in den Tagesablauf klug Zeitpuffer einzubauen. Mit dem Begriff des Könnens umgehe ich den problematischen Begriff der Kompetenz, da dieser meist allzu eng individualistisch als persönliche Eigenschaft verstanden wird, die es zu optimieren gilt« (Hörning 2017: 78).

und der Einsatz von (digitalen) Praktiken an Kunsthochschulen, z.B. wenn es darum geht, wie Studierende vonseiten der Hochschule Unterstützung erhalten und lernen können. Hierzu sind uns Forschungsarbeiten aufgefallen, die einen Bedarf an stärker individualisiertem Unterricht diagnostizieren und diesen in einen Zusammenhang mit der Digitalisierung stellen. Nicht zuletzt mag es mit der Digitalisierung zu tun haben, dass Lernen als eine Aktivität diskutiert wird, die zunehmend ortsungebunden und zeitlich flexibel stattfinden kann und mittels eines global verfügbaren Wissens abgerufen wird (Strobel & Welpe 2017: 317). Formelle und informelle Aspekte des Lernens und das selbst-informierte Lernen sind vor diesem Hintergrund ebenfalls relevant, z.B. in Bezug auf neue gemeinschaftliche ›third spaces‹ des Lernens, die sich zwischen On- und Offline-Modi bzw. zwischen privat und öffentlich bewegen (Olson 2016). Allerdings wird es als schwierig beschrieben, diese Formen des Lernens an Universitäten überhaupt zu beobachten (Aberton 2012, Ossiannilsson et al. 2016: 161). Auch stellte Aberton fest, dass die tradierte Codifizierung formeller Lernaspekte (oder vielleicht müsste man eher sagen: curriculärer Aufgaben), wie sie an Hochschulen z.B. durch ECTS markiert ist, das informelle Lernen eher im Unsichtbaren verbleiben lässt. Ossiannilsson et al. haben Aspekte des selbstinformierten Lernens untersucht, welches gerade in den Kunstdisziplinen eine große Rolle spielt, und sprechen von einem »[…] rapidly evolving age of technology-based learning« (Ossiannilsson et al. 2016: 161).

Da unsere eigene Untersuchung in die Zeiten der Corona-Krise gefallen ist, beobachteten wir zu den erwähnten Studien sich Ergänzendes, aber auch Gegenteiliges: Der Wunsch von Studierenden von ihren Homeoffices und Ateliers wieder in die Hochschule, in ihre gemeinsamen Arbeitsräume und Werkstätten zurückkehren zu können, ist nicht unbeträchtlich und wird vonseiten der Hochschulen ernst genommen. Den Bedürfnissen nach zeitlicher und räumlicher Mobilität, nach fernab der Hochschule stattfindenden informellen Lernsettings, scheinen konkrete Anliegen nach persönlichem Austausch, Treffen und Gemeinsamkeit vor Ort, entgegenzustehen.

1.3.4 Digitale Praktiken an Kunsthochschulen

Das Verhältnis zwischen Kunst und Digitalisierung bietet seit Langem Anlass für Diskussionen (Hofmann 2017, Meyer & Kolb 2014, Meyer 2015, 2013, NeoAvantgarde 2018, Serexhe 2010, Weinhold 2016). Der Fokus unserer Studie liegt auf den Akteur*innen, die sich in Kunsthochschulen aufhalten und

ihren Praktiken, auf ihrem Umgang mit digitalen Dingen und nicht so sehr auf den in diesem Zusammenhang produzierten Arbeiten bzw. deren Kategorisierung und Einordnung.

Beim gezielten Blick auf diesen Umgang mit Digitalisierung fällt erstens auf, dass nur wenig Literatur zur Situation an Kunsthochschulen besteht und diese zweitens nicht gerade aktuell zu sein scheint (vgl. Alexenberg 2008, Burnett 2008, Sonvilla-Weiss 2008). Alexenbergs Sammelband aus dem Jahr 2008, »Educating Artists for the Future«, in dem er sich auflösende Grenzen zwischen Kunst, Wissenschaft, Technologien und Kultur bespricht, bleibt recht allgemein. Die relativ spekulativen Rollen, die Sonvilla-Weiss im selben Sammelband künftigen Künstler*innen zuschreibt, und denen künftig noch vertiefend nachgegangen werden könnte – wir haben sie nicht untersucht –, sind die von Vermittler*innen oder Katalysator*innen zwischen verschiedenen Wissensfeldern, Denkweisen, sozialen Modellen und Lösungsstrategien (vgl. 2008:106). Burnett (2008) argumentiert, dass digitale Kommunikations-Netzwerke und die Geschwindigkeit, mit welcher Künstler*innen und Designer*innen sich diese Netzwerke zunutze gemacht haben, zu einer Ausdehnung aller Felder geführt hätten. Dies mache es notwendig, – und so stoßen wir auch bei Burnett wieder auf eine Art Revolutionsnarrativ – dass Kunstschulen ihre Praktiken sowie ihre disziplinären Strukturen radikal ändern (vgl. 2008: 15 f). Ähnlich argumentiert Faucher (2016), die davon ausgeht, dass junge Menschen im Herzen der digitalen Revolution zu finden seien, aber in der Kunstausbildung bisher wenig davon zu spüren sei. Sie pocht darauf, die weniger bekannten Dimensionen des kulturellen Kapitals von Schüler*innen zu beachten, indem sie erforscht, wie die Bildproduktion von Schüler*innen in soziale Netzwerke migriere und umgekehrt. Im Zuge der Corona-Pandemie wurde zudem sichtbar, dass eine Digitalisierung weiterhin als neu und herausfordernd betrachtet wird: »Es geht also nicht darum, das Analoge komplett durch das Digitale zu ersetzen, sondern wir wollen die Möglichkeiten des Neuen herausarbeiten und als Beitrag einer modernen künstlerischen Ausbildung weiterentwickeln«, formuliert etwa Norbert Palz, Präsident der Universität der Künste Berlin, seine Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit der erforderlichen Geschwindigkeit der digitalen Umstellung (Michel 2020). Einzig Freire (2017) fragt und hinterfragt, ob die Innovationen, die in Bezug auf die Ausbildung von (Medien-)Künstler*innen verlangt werden, überhaupt neue Entwicklungen abbilden würden oder ob die Betonung auf die Innovation der Kunstausbildung nicht viel mehr andere Bedürfnisse (u.a. ökonomische, auf den Arbeitsmarkt bezogene) im Auge habe. Diese Studien

und Diskussionsbeiträge scheinen etwas ratlos und verstreut, aber deutlich wird, dass sie zwischen den Ansprüchen eines Transformations-Imperativs und den nicht weiter erstaunenden mehr oder minder neuen künstlerischen Auseinandersetzungen mit technologischen Entwicklungen mäandrieren.

Was kann bis hierhin festgestellt werden? Was lässt sich festhalten? Bei den Aufrufen zu einer digitalen Transformation handelt es sich um einen Diskurs, der die soziotechnische Entwicklung zu etwas Radikal-Neuem stilisiert und dabei, so behaupten wir, dessen Verwobenheit in Praktiken verkennt, die bereits seit Längerem, vor allem aber auf vielfältige Weise unser Alltagshandeln prägen. Dies gilt auch für den Alltag an Hochschulen, für den mehrere Studien zeigen, dass digitale Infrastrukturen oder Angebote nicht zwingend dazu geführt haben, Herkunftseffekte zu minimieren oder auszugleichen. Gleichwohl lohne es sich, so Getto, Hintze & Kerres, die ›anderen‹ Arten des Arbeitens zu untersuchen. Mit Paino und Renzulli halten wir es für sinnvoll, nach den digitalen Dimensionen kulturellen Kapitals zu fragen, um – zur Erweiterung des Bourdieu'schen praxistheoretischen Kapitalansatzes – herauszufinden, ob digitale Praktiken als eine neue Art von Kapital zu fungieren begonnen haben.

1.4 Erwerb, Einsatz und Evaluation digitaler Praktiken: Fragestellung und Hypothese

Kehren wir damit zur eingangs formulierten Fragestellung zurück: Wie gestaltet sich der Umgang mit dem Digitalen im subjektiven Erleben von Studierenden während ihrer Hochschulausbildung, welche digitalen Praktiken eignen sie sich an, welche nutzen sie, wie setzen sie diese ein und wie wird ihr Tun evaluiert? Und wie hat das mit Bildungschancen und -möglichkeiten zu tun? Diese Fragen entsprechen, wie wir gesehen haben, einer Forschungslücke. Wir suchen sie aus einer praxistheoretischen Perspektive (Hörning & Reuters 2004) zu stellen und erläutern im Folgenden den Kontext hierzu. Theodore Schatzki, einer der Protagonisten der Praxistheorie hält dazu folgendes fest:

> »The ›practice approach‹ can […] be demarcated as all analyses that (1) develop an account of practices, either the field of practices or some subdomain thereof (e.g. science), or (2) treat the field of practices as the place to study the nature and transformation of their subject matter.« (Schatzki 2001: 11)

Konkret und relevant für die vorliegende Studie, interessiert uns hier das Feld der Praktiken von Kunsthochschulstudierenden und wie sie mit den digitalen Entwicklungen interagieren. Schatzki fährt fort: »A central core, moreover of practice theorists conceives of practices as embodied, materially mediated arrays of human activity centrally organized around shared practical understandings« (ebd. 2001: 11). Die Praktiken beruhen auf und zentrieren sich um die Bemühungen des Findens und Aushandelns von Verständnissen der digitalen Technologien und deren Bedeutung für ein Studium der Künste. Es geht aber nicht nur um das kognitive Erfassen oder Verständigen. Praxistheoretiker*innen seien sich, so Schatzki, einig darin, dass Handlungen (›activity‹) auf »shared skills or understandings« beruhten (Schatzki 2001: 12). Aus diesem Grunde werden wir sowohl den Praktiken durch Befragungen nachgehen (um einen Eindruck davon zu erhalten, welche digitalen Praktiken eingesetzt werden, wann dies der Fall ist und wie), als auch den Einsatz der Praktiken beobachten und also ethnografisch zu studieren suchen. »The social is a field of embodied, materially interwoven practices centrally organized around shared practical understandings«, schreibt Schatzki hierzu (ebd. 2001: 12).

Die Wahrnehmung des Digitalen von Studierenden hängt nicht allein von den bereitgestellten Infrastrukturen, den Geräten und Programmen der Hochschule oder den zum Einsatz gelangenden Didaktiken bzw. dem Hochschulpersonal ab. Wie durch die Hinweise auf den Diskurs und auf das Digitale als soziotechnisches System deutlich wurde, ist der Gebrauch digitaler *tools* längst nicht (mehr) allein von der Hochschule bestimmt. Auch der Praxistheoretiker Karl Heinz Hörning spricht vom »Geflecht unserer fortlaufenden sozialen Praktiken«, in dem die alltäglichen Dinge, wie Programme, Netzwerke, Algorithmen etc., die für die technische Aufrüstung der Welt stehen, mitmischen (Hörning 2017: 69). In umgekehrter Manier zur Frage der Techniksoziologie und -geschichte, die wissen möchte, wie technische Systeme hergestellt und reproduziert werden, legen wir den Fokus auf Wahrnehmungs-, Handlungs-, und Beurteilungsweisen menschlicher Akteur*innen, um ihren Umgang mit der digitalen Welt kennenzulernen und zu verstehen. Der Erwerb einer künstlerischen Praxis ist geprägt davon, eine Umgangsweise mit Dingen, Materialitäten, Konzepten zu finden. Deshalb interessiert uns im Besonderen, wie Studierende einer Kunsthochschule ihre Beziehungen zu digitalen Möglichkeiten gestalten. Worauf greifen sie dabei genau zurück? Wo, wie und wann setzen sie diese Kenntnisse ein oder eben nicht? Welche Welten generieren und betreten sie in der Folge damit? Wie wird darauf reagiert, was wird gestärkt, gelobt, gefördert? Was

wird kritisiert, verhindert, gestoppt? Vor allem aber: Lässt sich in den – von spezifischen Werdegängen und Bildungsbiografien geprägten – Praktiken etwas von der Wirkmächtigkeit des Diskurses wiederfinden?

Mit Rückgriff auf, aber auch als Weiterentwicklung von Bourdieus Kapitaltheorie, die wir im Folgenden etwas genauer erläutern werden, haben wir die Hypothese aufgestellt, dass in der Einübung und im Einsatz künstlerischer Praktiken ebenso wie in der entsprechenden Bewertung ein ›digitales Kapital‹ zum Zuge kommt. Bei digitalem Kapital muss es sich, sucht man sich an Bourdieu zu orientieren, um die Art und Weise handeln, wie Menschen digitale Technologien erschaffen, sich diese aneignen, gebrauchen oder einsetzen. Ein digitales Kapital, so die Vorstellung, greift über die an den Hochschulen angebotenen Kurse zur Anwendung digitaler Medien oder Programme hinaus bzw. über die Häufigkeit, in der sie besucht werden. Es beruht vielmehr darauf, welchen Zugang Studierende bereits in der Kindheit, im Elternhaus oder der Schule zu digitalen Medien, Techniken und Technologien, zu Wissen im Allgemeinen und zu spezifisch technischem Wissen im Besonderen fanden und wie die damit verbundenen Handlungsweisen habitualisiert wurden. Digitales Kapital prägt die gewählten Praktiken und ist bedeutsam für die Einschätzungen, Wahrnehmungen, ja das Erleben Studierender. Der Einsatz dieses Kapitals hängt damit zusammen, wie erlernt wurde, sich mit Netzwerken u. ä. vertraut zu machen, sich eigene Fähigkeiten anzueignen und zu kennen, schließlich auch technische und soziale Fähigkeiten bei anderen zu identifizieren und – ohne Ängste oder Fremdheitsgefühle – diese zu bespielen. Das heißt, wenn das digitale Kapital z.B. in einer Abschlussarbeit an einer Kunsthochschule zum Einsatz kommt, dürften Mechanismen involviert sein, die neben den hochschulischen Angeboten auch bereits eigenständig erworbene Fertigkeiten zum Einsatz bringen, die in den sozialen Raum greifen und möglicherweise Ungleichheiten, Zugänge oder Barrieren widerspiegeln, die auf der Ebene des Bildungsangebots zunächst gar nicht sichtbar sein müssen. Neben dem Einsatz von Kapital hängt dieses nicht zuletzt auch davon ab, wie es bewertet und evaluiert wird und in der Folge zirkulieren kann.

1.5 Digitale Praktiken und Kapitaleinsatz: Theoretischer Zugang und Operationalisierung

> Die »komplexen Abhängigkeitsverhältnisse (oder besser: Konstitutionsverhältnisse)« sind »existenzieller Natur, da sie die Art und Weise unseres Zusammenlebens mitbestimmen.«
> *(Alert, Asmussen & Richter 2017: 12)*

Im Rahmen unserer Untersuchung fragen wir danach, welche Praktiken Studierende so einzusetzen vermögen, dass sie als Kapital die eigene Position bzw. deren Wahrnehmung im sozialen Raum stärken oder verändern können. Gegen die weiter oben erwähnte technikdeterministische Sichtweise denkend, interessiert uns dabei auch »[…] die Fähigkeit zu produktiver Umnutzung von Technologien wie auch die Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbst-, Mitbestimmung und Solidarität« (Allert, Asmussen & Richter 2017: 15). Wir gehen davon aus, dass neben den Einflüssen, die Technik auf Menschen zu haben vermag und umgekehrt der Bearbeitung von Technik durch Menschen durchaus auch Unterschiede des Umgangs, der Hinterfragung, des Auskostens etc. digitaler Technik zutage kommen. Aspekte des Nutzens, des Umnutzens, des Erfindens oder möglicherweise Abnutzens, schließlich auch des Präsentierens und Abwesend-Machens weisen auf die reichhaltige Palette möglicher Praktiken hin, mit denen eine digitale Entwicklung verwoben ist. Wann also kann eine digitale Praxis kritisch, künstlerisch, produktiv genutzt werden? Wann führt sie z.B. zu einer Debatte, wann ist sie umstritten, unbeachtet, gelobt? In den Kapiteln dieses Buches werden wir genauer hinschauen und analysieren, wie der Einsatz von digitalen Praktiken im Abschlussprozess der Ausbildung an einer Kunsthochschule aussehen kann.

Um den Einsatz digitaler Fertigkeiten in der Ausbildung von Masterstudierenden im Bereich von Design, Kunst und Kunstvermittlung zu analysieren, ziehen wir Bourdieus Kapitaltheorie (1988) bei. Ähnlich wie Paino und Renzulli (2013) schlagen wir eine Erweiterung des Kapitalkonzepts um eine digitale Dimension vor. Dafür sollen detailliert digitale Fertigkeiten analy-

siert werden, die aus unserer Sicht über »computer proficiency« (2013: 136) hinausgehen.

»We argue that technological knowledge, expertise, and competence can be used as exchange value within a technological/information age society, conferring power and status upon individuals who proficiently demonstrate their knowledge« (Paino & Renzulli 2013: 125). Sie verstehen diese Fertigkeit, Beschlagenheit, aber auch Sicherheit im Umgang mit digitalen Anforderungen, diese, wie sie es formulieren, »computer proficiency« »as a form of cultural capital within the context of the classroom.« (Paino & Renzulli 2013: 130) Diese ermögliche »another insight into the complex nature of student achievement and stratification in general« (ebd). Sie zeigen in der Folge anhand ihrer Studie, dass das Ausspielen und die Wahrnehmung von Computerfähigkeiten im Schulzimmer mit einer positiven Beurteilung von Mathematik und Lesefähigkeiten der Schüler*innen einhergeht (Paino & Renzulli 2013: 130). Sie halten zudem fest, dass dieser Zusammenhang einen langfristigen Effekt auf die Leistung der Schüler*innen zu haben vermag und betonen, dass diese, ebenso wie Studierende, zuerst lernen müssten, einen Computer (und natürlich in der Folge: Programme, Plattformen, Applikationen etc.) zu beherrschen. In einem zweiten Schritt müsse es ihnen – und hier kommt kulturelles Kapital ins Spiel – gelingen, diese Kenntnisse *sichtbar* zu machen.

Im Unterschied zu Paino und Renzulli (2013) verstehen wir das Digitale nicht lediglich als Teil eines kulturellen Kapitals, sondern gehen in Bezug auf die Einordnung digitaler Veränderungen von einer komplexeren Konstellation aus. Nehmen digitale Fertigkeiten nicht inzwischen einen so großen Teil des gesellschaftlichen Alltags ein, dass von einem digitalen Kapital gesprochen werden kann? Oder ist es allenfalls so, dass sich digitale Anteile in allen von Bourdieu genannten Kapitalsorten wiederfinden, aufspüren lassen?

Zunächst soll dazu auf einige wesentliche Grundlagen in Bourdieus sozialtheoretischer Konzeption, die er mittels des sozialen Raums darlegt, sowie auf den Habitus als Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschema sowie das soziale Feld eingegangen werden. Die Bourdieu'sche Gesellschaftstheorie der Kapitalien definiert sich anhand einer strukturellen Verteilung des dreidimensionalen sozialen Raums (des Raums der sozialen Positionen, um präzise zu sein (Bourdieu 1985, 1988). Anhand dreier Achsen lassen sich 1) das Kapitalvolumen, das sich aus dem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital zusammensetzt, 2) die qualitative Zusammensetzung des Kapitals im Sinne einer Unterscheidung zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital und 3) die zeitliche Entwicklung der Kapitalstruktur im Sinne einer

Bestimmung von vergangener Ausstattung mit Kapital und künftiger Ausstattung mit Kapital als potenzielle Ausstattungen ermitteln (vgl. Bourdieu 1988: 195–220). Der Habitus (in seiner Theorie der Praxis, also seinem praxeologischen Zugang) bezieht sich auf den »körperlich gespeicherten« (Saalmann 2012: 100) Rucksack derjenigen Gewohnheiten, Dispositionen und Verhaltensweisen, die, wie es der Begriff sagt, von klein auf durch Anweisungen und Zurechtweisungen, Nachahmungen etc. ›habitualisiert‹ werden. »Ein Habitus legt das Handeln nicht fest, aber er disponiert es«, erläutert Saalmann (2012: 100). Bourdieu selbst präzisiert, dass verschiedene Formen von Habitus als »Systeme von Erzeugungsmustern … auf die unterschiedlichsten Bereiche der Praxis anwendbar« seien (Bourdieu 1988: 278). Verschiedene Habitus erzeugen Praxisformen als »systematische Konfigurationen von Eigenschaften und Merkmalen«, welche »von den Akteuren mit den erforderlichen Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata zum Erkennen, Interpretieren und Bewerten der relevanten Merkmale« genutzt würden (Bourdieu 1988: 279).

Die Menge und Zusammensetzung an Kapitalsorten entscheiden im Bourdieu'schen Konzept über die Positionierung einer Person im sozialen Raum. Es stellt sich also die Frage, wo sich ein zusätzliches digitales Kapital verorten ließe? Die Kommunikations- und Medienwissenschaftlerin Sora Park, die ebenfalls den Begriff des ›digitalen Kapitals‹ auf Überlegungen basiert, die sie von Bourdieu herleitet, nutzt ihn, um die drei Kapitalsorten übergreifend einzusetzen:

> »While economic, cultural, and social capital can each be applied to users' digital engagement and their ecosystems, it would be simpler to have one overarching concept that includes all of those elements. While other social phenomena may include one, two, or three of the types of capital, digital engagement always involves all three components. By definition, digital engagement is an act of utilising material object(s)—digital devices and online tools—to conduct cultural and social activities for a specific purpose. Instead of using three concepts separately, I chose to use one term that incorporates them all: digital capital.« (Park 2017: 71)

Ökonomisches Kapital sei in der Hardware und Software enthalten, die in Umlauf sei, kulturelles Kapital finde man in den Kompetenzen und Kenntnissen, ebenso wie in der Nutzung kultureller Güter. Soziales Kapital werde mittels der Mobilisierung von Familienmitgliedern, Tutor*innen (an den Kunsthochschulen: Mentor*innen), Online-Support etc. eingesetzt (Park 2017: 71f.). »Those who cannot link these resources to their needs, are systematically dis-

advantaged in a digitalized society.« (Park 2017: 72) Digitales Kapital, so sagt sie, sei entscheidend als Ressource für ›digital inclusivity‹ (dabei bezieht sie sich auf Hesketh & Selwyn 1999) (Park 2017: 72).

> »Digital capital captures the essence of how people are exposed to, acquire, and accumulate the capital that is necessary to thrive in a digitalised society. It emphasises that capital creates value. Therefore, by engaging with digital technologies, the individual accrues benefits from their purposeful use.« (Park 2017: 74)

Unsere für die vorliegende Studie zentrale Überlegung, dass es sich bei digitalem Kapital um die Arten und Weisen bzw. die Fähigkeiten handle, wie Menschen sich digitale Technologie aneignen und einsetzen, leitet sich daraus ab. Der Erwerb digitalen Kapitals, der auch hier an die Sozialisation geknüpft ist, so ergänzt Park, sei nicht auf den Bereich der Familie beschränkt, sondern verweise darüber hinaus auf die Schule, die Arbeit, auf Peers und die weitere Umgebung und sei mit lebenslangem Lernen verbunden (Park 2017: 75). Digitales Engagement, um dies abzuschließen, sei nicht nur durch die entsprechenden Skills beeinflusst, sondern ebenso durch den sozio-ökonomischen Hintergrund und die Geschichte der Nutzenden (Park 2017: 76).

Parks Erläuterungen entsprechen Beobachtungen, die wir im Rahmen der vorliegenden Studie machen konnten und auf die wir in den weiteren Teilen dieses Buches detailliert eingehen werden. Davon ausgehend, dass sich tatsächlich ein Katalog an Praktiken, Handlungen und Wissensformen entwickelt hat, der sich aus dem Einsatz digitaler Medien ergibt, möchte das geplante Projekt diese Positionen hinterfragen. Das digitale Kapital, das Studierende bereits an die Hochschule mitbringen, wird durch Lehrangebote ergänzt und erweitert, beginnt in der Evaluierung durch Lehr- und Betreuungspersonen an Bedeutung zu gewinnen und zu zirkulieren. Es trägt in der Folge auch zu einer Veränderung ihrer Position im sozialen Raum bei.

Gemäß einer Erweiterung von Bourdieus Theorie müsste eine digitale Kapitalmenge u.a. davon abhängen, inwiefern Studierende vor dem Eintritt in die Hochschule überhaupt mit technischen Geräten und den entsprechenden Praktiken in Berührung gekommen sind. Besitzen sie schon lange ein Smartphone, Laptop, Handy etc.? Wie und wann dürfen sie darüber verfügen? Welche Zugänge zu welchen Inhalten erhalten sie damit? Wie und wozu haben sie es zu benutzen gelernt? Solche Fragen zielen auf die ökonomischen Grundlagen ab, auf die Möglichkeiten der Eltern, auf die soziale Herkunft, mit denen ›digitales Kapital‹ letztlich verknüpft ist. Des Weiteren hängt das

Einüben von Umgang und Gebrauch digitaler Möglichkeiten vom Bildungsniveau, aber auch den Haltungen und Einstellungen der frühen Bezugs- und später den Lehrpersonen, Mentor*innen, Netzwerken etc. ab und ist damit von deren kulturellem Kapital geprägt. Der (später) künstlerische Umgang mit den Geräten, Programmen, Applikationen, Zugriffen etc. ist sodann einerseits an die individuelle Affinität für technische Gegenstände gebunden und andererseits vom sozialen Umfeld und dessen Techniknutzung abhängig. Dies ist wiederum stark an die sozialen Beziehungen eines Menschen gebunden, d.h. auch das soziale Kapital wirkt in diese Prozesse und Handlungen hinein.

Wenn also von einem digitalen Kapital in der Kunstausbildung gesprochen wird, welche ›neuen‹ Eigenschaften wären damit verbunden, wovon andere Kapitalsorten sich unterscheiden und auch Gebrauch machen? Der Umgang mit den digitalen Dingen (Medien, Geräten, Programmen etc.) erzeugt Fertigkeiten – so die Behauptung – welche die anderen Kapitalsorten beeinflussen, Teil des sozialen Raums sind und somit nicht losgelöst davon betrachtet werden können.

Die – wenn auch stereotype – Redewendung der *digital natives* ermöglicht ein Nachdenken darüber, was es heißt, eine digitale Handlung auszuüben, die durch schnelle und intuitive Aneignung von Geräten, Programmen, Suchfunktionen etc., ganz unabhängig von Herkunft, akademischen Titeln und Bildung, funktionieren soll. Die Studie hinterfragt mittels der Analyse des Konzepts des ›digitalen Kapitals‹ solche Vorstellungen. Wir vermuten, dass die Beschaffenheit und Bedeutung digitalen Kapitals im sozialen Raum der Kunsthochschulen zurzeit und möglicherweise nochmals verstärkt durch die Covid-Pandemie durch die verschiedenen sozialen Gruppen ausgehandelt werden.

Im Rahmen dieser theoretischen Konzeptualisierungen stellt sich die Frage nach der Wahrnehmung und Bedeutung des Digitalen im subjektiven Erleben der Studierenden während ihrer Kunsthochschulausbildung. Aus der Lektüre Bourdieus ebenso wie aus der Beobachtung der gegenwärtigen Entwicklungen leiten wir die bereits erwähnte Hypothese ab, dass in der Einübung künstlerischer Praktiken wie auch in deren Bewertung ein ›digitales Kapital‹ zum Zuge kommt.

Hierbei ist auch zu beachten, dass Studierende sich nicht irgendwo im sozialen Raum befinden oder, konkreter, inmitten einer Gesellschaft, die sich in einer digitalen Veränderung befindet. Alexandra König (2012, 2019) thematisierte in verschiedenen bildungswissenschaftlichen Arbeiten die Korre-

spondenz zwischen klassenspezifischem Habitus und feldspezifischen Anforderungen (welcher hier die künstlerische Ausbildung entsprechen würde). Sie weist darauf hin, dass im Bemühen, den Prozess der Selbst-Bearbeitung und Selbst-Präsentation junger Studierender zu verstehen, ein Bourdieu'scher Ansatz nicht ausreiche. Dieser sei zu sehr auf die Arbeit an der Verbesserung der eigenen Positionierung im Feld fokussiert, um Spezifika z.B. im Umgang mit je besonderen und unterschiedlichen Feldern herausarbeiten zu können. Ein interaktionistischer Ansatz helfe zu sehen, dass die Ausarbeitung des (nicht-endenden) Selbst-Projekts (hier von Künstler*innen), der »einzigartige(n) künstlerische(n) Persönlichkeit« den »signifikanten Anderen« (2012: 398) brauche. In diesem Sinne ist nicht allein entscheidend, was die Studierenden mitbringen oder erwerben, sondern eben auch, wie das Feld der Kunsthochschule beschaffen ist und wie dieses mit den Kompetenzen, den Interessen und Neigungen der Studierenden umzugehen vermag.

Die Abschlussarbeiten inklusive der Präsentation durch die Studierenden erscheinen uns denn als ein geeigneter Moment, Wirkweisen und Zirkulation dieser postulierten Kapitalsorte zu untersuchen. Die Studierenden befinden sich zu diesem Zeitpunkt am Ende ihres Studiums, sie haben die von lange her, aus ihrer Kindheit, dem Elternhaus, der Schule mitgebrachten Neigungen und Kompetenzen im Studium der Kunst verfeinert, vertieft, allenfalls ergänzt. An der Abschlusspräsentation wird ihre Arbeit gezeigt, besprochen und bewertet. Wir suchen deshalb zunächst zu eruieren, welche digitalen Praktiken Studierende überhaupt erworben haben, um sodann danach zu fragen, welche davon von ihnen im Rahmen ihrer Arbeiten zum Einsatz gebracht werden, auf welche Kompetenzen und Kenntnisse sie dabei zurückgreifen, und wie dieser Einsatz durch Lehrpersonen und Jurys evaluiert und qualifiziert wird.

Daraus resultieren für die Operationalisierung folgende konkrete Fragen: Auf welche (privaten/persönlichen) Kenntnisse und (institutionellen) Angebote greifen Studierende beim Erarbeiten und Verfassen ihrer Abschlussarbeiten zurück? Wie und für welche Praktiken entscheiden sie sich in deren Erarbeitung, was sind die Überlegungen? Wie werden die Arbeiten und Praktiken reflektiert, evaluiert und qualifiziert? Diesen Fragen soll in den folgenden Kapiteln ausführlich nachgegangen werden.

2. Forschungsdesign

Um Studierende während des Prozesses der Masterarbeit und demzufolge über ein halbes Jahr zu begleiten, wurde ein explorativer Methodenmix aus qualitativen Interviews, ethnografischen Beobachtungen und Fokusgruppengesprächen gewählt. Dadurch wurde ermöglicht, die Studierenden zu Beginn und nach Abschluss der Arbeit, über ihren Arbeitsprozess und insbesondere ihren Einsatz digitaler Praktiken zu befragen. Folglich wurde zu Beginn und nach Beendigung ihrer Masterarbeit je ein Interview durchgeführt. Mithilfe der ethnografischen Methodik wurden zudem die Meilensteine der Abschlussprozesse von Studierenden künstlerischer Fächer, ihre Vorhabens-, Zwischen- und Schlusspräsentationen beobachtet, sowie mittels fokussierter Gruppengespräche mit zentralen Akteur*innen des Lehrkörpers, also etwa Studiengangsleiter*innen, Dozierenden und Mentor*innen[1] weitere Rückmeldungen hinsichtlich des Abschlussprozesses eruiert. Dieses Vorgehen ermöglichte den Einbezug verschiedener Perspektiven auf den Forschungsgegenstand, durch welche Einsichten in den Erwerb, den Einsatz und die Evaluation digitaler Praktiken von Kunststudierenden während ihrer Masterabschlussphase erworben werden konnten.

Das Kapitel widmet sich zuerst dem Sample und erläutert die Feldauswahl sowie den Feldzugang (Kap. 2.1). Anschließend werden das methodische Vorgehen (Kap. 2.2) und das daraus entstandene Datenmaterial (Kap. 2.3) sowie die Auswertung der Daten (Kap. 2.4) detaillierter beschrieben.

1 An Schweizer Kunsthochschulen, insbesondere der untersuchten, findet ein beträchtlicher Teil des Unterrichts nicht frontal oder in Seminaren, sondern in bilateralen Lehrsituationen, in Einzelgesprächen mit Mentor*innen statt.

2.1 Feldauswahl und Zugang

In das Sample einbezogen wurden Studierende einer Kunsthochschule, die sich in der Abschlussphase ihres Studiums befanden. Zu diesem Zeitpunkt zeigen sich üblicherweise bereits deutliche Unterschiede hinsichtlich künstlerischer Arbeitsweisen und Präferenzen. Dies würde, so vermuteten wir, sich auch in Bezug auf die in-/formellen digitalen oder analogen Handlungsweisen niederschlagen. Auch würden sich bereits vorhandene mitgebrachte, an der Hochschule erworbene, oder anderswo erlernte Ressourcen bzw. digitales Kapital manifestieren. Aus diesem Grund wurde das Sample aus Studierenden des Masterstudiums zusammengesetzt, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung praktisch ausschließlich mit ihrer Abschlussarbeit befassten.

Bei der untersuchten Kunsthochschule handelt es sich um die Hochschule der Künste Bern (HKB). Der Entscheid fiel aus pragmatischen Gründen auf die HKB, da die Autorinnen dieser Studie am Institut Praktiken und Theorien der Künste der HKB arbeiten. Das der Forschung gewidmete Institut ist von der Lehre strukturell getrennt. Hierdurch war einerseits der Zugang zum Feld relativ unkompliziert möglich, und andererseits konnte die nötige Distanz durch die Matrix-Struktur der Hochschule gewährleistet bleiben.

Bei der HKB handelt es sich um eine spartenübergreifende Hochschule, das Augenmerk der Studie wurde auf den gestalterisch-künstlerisch-vermittlerischen und den transdisziplinären Bereich gelegt. Um einen Vergleich verschiedener künstlerischer Fächer ziehen zu können, wurden drei Studiengänge ausgewählt. Die drei Studienfächer, die demzufolge im Zentrum der Analyse standen, waren: Design, Freie Kunst und Kunstvermittlung. Sie wurden aufgrund ihrer inhaltlichen sowie digitalen Ausrichtung ausgewählt: Der Master Design nutzt für die Kommunikation zwischen Studierenden und Studiengangsleitung zahlreiche digitale Tools, zudem werden gewisse Kompetenzen im Umgang mit digitalen Tools bei den Studierenden vorausgesetzt. Der Master Freie Kunst ist deshalb für die Studie ein interessanter Untersuchungsgegenstand, weil er vier verschiedene Ausprägungen in sich vereint (Literarisches Schreiben, bildende Kunst, Performance und Sound Arts), die sich mit Blick auf das Digitale unterscheiden können. Den teilweise gegensätzlichen Einsatz digitaler und analoger Praktiken in sich vereinend, kann der Studiengang spannende Erkenntnisse zum Vorschein bringen. Der Master Kunstvermittlung, der zum Gymnasialunterricht befähigt, verortet sich in seiner Ausprägung zwischen den beiden anderen Studiengängen, denn um Bildnerisches Gestalten zu unterrichten, sind heutzutage sowohl analoge als

auch digitale Fertigkeiten gefragt. Aufgrund dieser Ausgangslage konnte ein heterogenes Sample hinsichtlich der Anwendung digitaler Fertigkeiten und Techniken zusammengestellt werden. Pro Studienfach wurden für die qualitative Studie jeweils fünf Studierende ausgewählt, aus denen ein Sample aus 15 Studierenden entstand, die (abgesehen von den Studierenden eines Studiengangs) zweimal interviewt wurden und deren Arbeitsprozess bzw. insbesondere deren Abschlusspräsentation verfolgt wurde. Die Studierenden waren den Interviewerinnen vorgängig nicht bekannt.

Nach der Vorinformation durch die Studiengangsleitungen als auch der Teilnahme des Forschungsteams an Kick-Off-Veranstaltungen, die den Masterabschluss-Prozess der Studierenden starteten, wurde um Mitwirkung in der Studie gebeten. Auf der Basis vager Kenntnisse der Abschlussthemen – diese standen zum Teil für die Studierenden noch gar nicht fest – wurden je fünf Studierende persönlich angefragt, ob sie an der Forschung teilnehmen würden. In der Folge konnten 15 Abschlussarbeiten während eines halben Jahres begleitet werden. Für den Studiengang Design verlief die Untersuchungsphase allerdings etwas kürzer. Design folgt (wegen der lediglich 90 ECTS, die zu absolvieren sind) einem anderen zeitlichen Muster. Die angefragten Studierenden befanden sich entsprechend bereits mitten in der Abschlussphase. Aus diesem Grund konnten diese Studierenden nur einmal befragt werden.

Die Auswahl der Gesprächspartner*innen für die Fokusgruppengespräche erfolgte in Form einer offiziellen Anfrage an die Studiengangsleitung, an Dozierende, Mentorierende sowie technische Mitarbeitende der drei Studiengänge. Am rund zweistündigen Gespräch nahmen Mitglieder des Lehrpersonals teil, die sich dazu bereit erklärt hatten und die sich für das Thema interessierten. Es fanden demzufolge drei Fokusgruppengespräche von jeweils drei bis vier Personen pro Studiengang statt.

2.2 Methodisches Vorgehen

Abschlussarbeiten sind üblicherweise das Resultat von Vor- und Durchführungsarbeiten während eines Semesters. Sowohl Vorhaben, Konzept als auch Zwischenstände und der Abschluss werden – in leicht nach Fach variierender Version – in öffentlichen Präsentationen zur Diskussion gestellt. Die Arbeiten selbst bestehen aus einer Projektdokumentation, einer theoretischen und einer praktischen Arbeit sowie deren Ausstellung und Präsentation. Bei den

Abschlussarbeiten handelt es sich um die entscheidende Phase der Fertigstellung des Studiums, um den Moment der künstlerisch, gestalterisch, vermittlerischen Selbstpräsentation schlechthin.

Wie bereits im vorherigen Kapitel erläutert wurde, hatte das qualitative, sozialwissenschaftliche und vergleichende Vorgehen zum Ziel, jeweils fünf Abschlussprojekte[2] aus den Fächern Freie Kunst, Design und Kunstvermittlung zu analysieren und die jeweiligen Studierenden während des Entstehungsprozesses zu begleiten.[3] Daraus ergab sich eine analysierte Gesamtmenge von 15 Abschlussarbeiten. Das Methodendesign wiederum sah vor, sowohl zu Beginn als auch nach Beendigung des Arbeitsprozesses der Masterabschlussprojekte mit den 15 Studierenden jeweils ein Interview zu deren Projektidee, dem Vorgehen und insbesondere dem Einsatz digitaler Praktiken zu führen. Die Einzelinterviews dauerten jeweils etwa eine bis eineinhalb Stunden.

Mittels leitfadengestützter qualitativer Interviews (vgl. Hopf 2019: 349–359) wurde zu eruieren gesucht, welche digitalen (und anderen) Erfahrungen Studierende durch ihre Herkunft, schulische Ausbildung, Hochschulbildung und andere Vorkenntnisse aus ihrem sozialen Umfeld mitbringen, wie sie entsprechende Praktiken im Rahmen ihrer Abschlussarbeit zum Einsatz bringen und inwiefern diese ihr subjektives Erleben beeinflussen.[4]

Um auch die Erfahrungen und Überlegungen der Lehr- und Betreuungspersonen miteinzubeziehen, wurden drei Fokusgruppengespräche (vgl. Flick 2011: 248–267) geführt. Sie sollten möglichst unverfälscht Ansichten und Reflexionen und damit auch, wie es Flick formuliert, zuweilen unerwartete Ergebnisse zum Vorschein bringen (vgl. Flick 2011:133).

Des Weiteren wurden in jedem Fach teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Die Vorhabens-, Zwischen- und Schlusspräsentationen der

---

2 Die Abschlusspräsentation bereitet die Resultate aus der Masterarbeit auf, stellt die Verbindung theoretischer Reflexion mit praktischer Herangehensweise dar und ragt als öffentliche Darstellung, die meist sowohl eine mündliche Darlegung als auch das Zeigen bestimmter Objekte enthält, aus dem rein individuellen Schaffen hinter den Kulissen heraus.

3 Da es sich beim Verfassen der Abschlussarbeit um eine hochsensible Phase im Studium handelt, lässt sich der Prozess der Erarbeitung derselben direkt nur sehr schwer erforschen.

4 Die Interviews wurden aufgenommen, transkribiert und inhaltsanalytisch nach Mayring (1990) ausgewertet.

Abschlussarbeiten stellen Schlüsselmomente des Arbeitsprozesses der Studierenden in Interaktion mit den Dozierenden und Betreuungspersonen dar, die durch die teilnehmende Beobachtung in einer möglichst überschaubaren Weise erfasst wurden. Das Vorgehen erfolgte mithilfe von Feldnotizen und Fotografien und orientierte sich an den forschungsleitenden Fragen (vgl. Emerson et al. 2011, Gethmann & Hauser 2009, Schön 1983). Im Fokus standen Alltagssituationen, deren Analyse mit dem Bewusstsein einhergeht, dass Forschende immer selbst ein aktiver Teil der beobachteten Situation sind und somit niemals neutral und ungesehen sein können (vgl. Denzin 2000, Emerson et al. 2011, Lamnek & Krell 2010). Die Herausforderung bestand darin, eine konstante Ebene der Selbstreflexion mit einfließen zu lassen und gleichzeitig nicht Teil des Feldes zu werden (vgl. Emerson et al. 2011:42).[5]

2.3 Datenmaterial und Auswertung

Das oben beschriebene, erhobene Datenmaterial zeichnet sich durch seine Nähe zum Feld aus. Aus den Interviews und den Fokusgruppengesprächen wurden Transkriptionen und aus den teilnehmenden Beobachtungen Feldnotizen und Fotografien hergestellt. Die Fotografien wurden als unterstützendes Material für die beobachtete Situation eingesetzt und dienten demzufolge als Gedankenstützen der Beobachtungssituationen. Basierend auf unseren theoretischen Überlegungen formulierten wir Hypothesen, die sich im Leitfaden der Interviews widerspiegelten. In der Folge wurde das Datenmaterial einerseits deduktiv aufgrund der theoretischen Grundlagen und grundlegenden Konzepte, andererseits induktiv aufgrund der fortschreitenden Durchsicht der Datensätze ausgewertet.

Aus den beschriebenen Erhebungsmethoden (s. Kapitel 1.5.2) entstand ein Datensatz, der sich folgendermaßen zusammensetzte: a) 27 transkribierte Interviews mit Studierenden der Fächer Freie Kunst, Design und Kunstvermittlung, b) 3 transkribierte Fokusgruppen-Gespräche, c) 34 Feldnotizen aus den Beobachtungen der Vorhabens-, Zwischen- und Schlusspräsentationen. Die ca. 500 Fotografien, die während der Beobachtungsphasen gemacht wurden, ergänzten das Material, sie wurden aber für die Auswertung nicht systematisch eingesetzt.

5 Ein Prozess, der als ›*going native*‹ bezeichnet wird (vgl. Emerson 2011: 42).

Der Datensatz wurde anschließend zunächst mithilfe eines computergestützten Verfahrens der qualitativen Datenanalyse (Kelle 2019, 1995, Kuckartz 2007, Fielding & Lee 1998) analysiert: Hierfür wurde der Datensatz mehrfach gelesen und vor dem Hintergrund der Forschungsfrage sowie der zugrunde liegenden theoretischen Überlegungen codiert (Böhm 2019: 477).

Das sozialwissenschaftliche theoretische Codieren folgte einem Verfahren, dass erstmals von Glaser und Strauss (1967/1998) als ›theoretical coding‹ vorgestellt wurde. Innerhalb des hierbei zugrunde liegenden Interpretations- und Auswertungsvorgangs lassen sich drei Verfahren unterscheiden: das ›offene Codieren‹, das ›axiale Codieren‹ und das ›selektive Codieren‹, welche im Analyseprozess weder voneinander klar trennbar noch zeitlich eindeutig abgrenzbar sind (vgl. Flick 2019: 387). Das offene Codieren »[…] zielt darauf ab, Daten und Phänomene in Begriffe zu fassen« (2019: 388). Bei diesem Vorgehen entstehen manchmal Hunderte von Codes (vgl. Flick 2019: 391, Strauss und Corbin 1990: 47), dies wird aber als relevantes Phänomen des Prozesses verstanden und dient als Grundlage für den anschließenden Prozess der Gruppierung und Kategorisierung. Das axiale Codieren dient dazu, die im offenen Codieren entstandenen Kategorien zu verfeinern, wobei das Ins-Verhältnis-Setzen der Kategorien und Unterkategorien zueinander zentral ist (vgl. Flick 2019: 393 f). Das selektive Codieren schließt daran an, indem es ein weiteres Abstraktionsniveau beinhaltet. Jetzt werden die Kernkategorien erarbeitet, um welche die weiteren Kategorien sich herum ansiedeln (vgl. Flick 2019: 396 f).

Betrachtet man nun den Auswertungsprozess, lässt sich zu Beginn festhalten, dass »die wichtigste intellektuelle Tätigkeit im Auswertungsprozess […] das Vergleichen [ist]« (Böhm 2019: 476), im Sinne einer Suche nach Ähnlichkeiten und Unterschieden. Unser weiteres Vorgehen kann im Sinne des ›theoretical coding‹ beschrieben werden: »Codieren kann als Verschlüsseln oder Übersetzen von Daten bezeichnet werden und umfasst die Benennung von Konzepten wie auch ihre Erläuterung und Diskussion. Die Erläuterungen schlagen sich in Codenotizen nieder. So liegt als Ergebnis des Codierens schließlich eine Liste von Begriffen vor, wie auch erläuternder Text« (Böhm 2019: 476). Dieser Vorgang wurde gestützt auf das qualitative Datenverarbeitungsprogramm Atlas.ti vollzogen.[6] Das Heranziehen eines solchen Pro-

6 Im Unterschied zu computerbasierten wissenschaftlichen Datenverarbeitungsprogrammen der quantitativen Forschung, beispielsweise SPSS, »[…] sind solche Programme jedoch nicht Werkzeuge zur Analyse, sondern Strukturierung und Organisation von

gramms war für das Vorgehen bei der Entwicklung von Unterschieden, Gemeinsamkeiten und Beziehungen unter den erarbeiteten Codes und Kategorien hilfreich (vgl. Kelle 2019: 491). Um diesen Software-gestützten Vergleich durchführen zu können, braucht es als Basis die Codes, was hier bedeutete, dass zunächst mithilfe des intensiven Durcharbeitens eines einzelnen Interviews Kategorien benannt wurden (vgl. Kelle 2019: 492). Die entstandenen Codes wurden in einer Codeliste zusammengeführt, welche wiederum als Grundlage für die weiteren Auswertungsschritte diente, denn das »Ziel der ersten Auswertung sind Codes, die sich unmittelbar auf die Daten beziehen. Konzepte haben anfangs immer vorläufigen Charakter und werden im Fortgang der Auswertungen differenzierter, zahlreicher und abstrakter. Differenziertere Konzepte werden Kategorien genannt« (Böhm 2019: 477). Die Codes wurden im Laufe des Auswertungsprozesses überprüft und zuweilen ergänzt.

Alle Dokumente des Datensatzes wurden schließlich von den Teammitgliedern gelesen und entlang der erarbeiteten Codes markiert. Dieses codierende Markieren diente – wie bereits oben beschrieben – der Herausarbeitung und dem anschließenden Zuordnen von Kategorien und Themengruppen, die in einem weiteren Schritt als sogenannte Codegruppen zusammengefasst wurden (Mayring 1990: 42 f). Dadurch wurde das Datenmaterial miteinander verknüpfbar und man konnte es in Beziehung zueinander setzen. Kennzeichnend für diese Arbeitsweise, die auf offenem Codieren beruht, ist, dass mehr Themen gefunden werden, als schlussendlich verwendet werden können. Daher folgte im Anschluss daran und in engem Austausch im Team die Selektion bestimmter Kernthemen. In einem weiteren Analyseschritt wurden diese Kernthemen wiederum mit den forschungsleitenden Hypothesen und Fragen verknüpft.

Konnten hierbei Bezüge zwischen den Kernthemen und den theoretischen Vermutungen festgestellt werden, wurden die entsprechenden codierten Abschnitte aus den Interviews vertiefend ethnografisch ausgewertet. D.h. den zentralen Themen wurde nochmals verstärkt in Bezug auf Einzelfälle nachgegangen und auch die Datensätze aus den Interviews und den Fokusgruppen wurden vergleichend einbezogen und vertieft analysiert. Der anschließende und letzte Schritt beinhaltete das Rückbeziehen auf die theoretische Konzipierung der Studie und das Übersetzen der Daten in

Textdaten« (Kelle 2019: 488). Diese Programme wurden in erster Linie entwickelt, um große Datensätze zu überblicken und die »Mammutaufgabe«, diese zu verarbeiten, besser handhaben zu können (vgl. Kelle 2019: 489).

einen wissenschaftlichen Text (vgl. Mayring 1990: 45). Die daraus entstandenen Auswertungskapitel in diesem Buch speisen sich aus Ausschnitten aus den Interviews, den Fokusgruppengesprächen und den Feldnotizen (vgl. Emerson, Fretz & Shaw 2011: 170).

2.4 Entwicklung und Inhalt der Codes und Codegruppen

Das Datenmaterial basiert auf einer Codeliste, die im Laufe der Analyse ergänzt und erweitert wurde. Entsprechend dem dreigliedrigen Vorgehen der Datenerhebung ergaben sich drei Formen von Dokumenten: die Feldnotizen, die transkribierten Interviews sowie die transkribierten Fokusgruppengespräche. Sie unterscheiden sich in ihrer inhaltlichen Ausrichtung und orientieren sich an verschiedenen Fragen sowie theoretischen Konzepten. Demzufolge entstanden unterschiedliche Codelisten für die drei Dokumententypen:

Die Feldnotizen beschreiben das Gesehene und Erlebte aus den Beobachtungen der Vorhabens-, Zwischen- und Schlusskritiken. Am Ende der Verarbeitung der Feldnotizen entstanden zwei Kern-Code-Gruppen: (1) formelle Codes und (2) inhaltliche Codes. Mit den formellen Codes skizzierten wir die Rahmenbedingungen und das Dokument. Sie enthalten die folgenden Codes: (1) Art Education, (2) Contemporary Art Practice, (3) Design, (4) Feldnotizen, (5) Fine Arts, (6) Literatur, (7) Kolloquium/Kick Off, (8) Master-Thesis Rahmenbedingungen, (9) Performance, (10) Schlusspräsentation, (11) Sound Arts und (12) Zwischenpräsentation. Die inhaltlichen Codes richteten wir im Vergleich dazu nach dem Geschehen der beobachteten Situation aus. Sie lauten: (1) digitaler Denkstil, (2) Formfindung/Prozess, (3) Hintergrund Mentorierende, (4) Rückmeldungen – Ausstellungen, (5) Rückmeldungen – inhaltlich, (6) Rückmeldungen – Kritik, (7) Rückmeldungen – Präsentation, (8) Rückmeldungen – schriftlich, (9) Rückmeldungen – technisch, (10) Rückmeldungen – Zeitmanagement und (11) Zusammenarbeit/Arbeitsteilung. Man kann bereits anhand dieser Codes sehen, dass es in den beobachteten Situationen um Präsentationssituationen ging, bei welchen die Evaluation der Studierendenprojekte im Zentrum stand, auf welche sie verschiedene Rückmeldungen erhielten.

Die Basis-Codierung für die Fokusgruppengespräche und die Studierendeninterviews war dieselbe, allerdings wurden nicht alle Codes gleichermaßen in beiden Datentypen angewendet.

Die 20 Kern-Code-Gruppen der Studierendeninterviews richteten wir an der Masterarbeit und somit dem Erwerb, Einsatz und der Evaluation der digitalen Praktiken aus: (1) Administratives, (2) analoge Geräte, (3) analoge Praxis, (4) Befinden/Persönliches, (5) Beruf, (6) Bildungsbiografie, (7) digitale Geräte, (8) digitale Praxis, (9) Einfluss, (10) Elternhaus, (11) Finanzen, (12) Forschungsprojekt), (13) Internet, (14) Kunstfeld, (15) Lernmethode, (16) Master, (17) Programme, (18) Rückmeldungen, (19) Unterstützung, (20) Weitere Tätigkeiten.

Da im Anschluss an die erste Interviewrunde bereits die erhobenen Daten verarbeitet werden konnten und eine erste Analysephase stattfand, konnten die Interviews der zweiten Runde ersten thematischen Tendenzen folgen. Sie führten dazu, dass die zweite Interviewrunde spezifischer und zielgerichteter durchgeführt werden konnte und auch die Beobachtungen der Abschlusspräsentationen ersten Themenorientierungen folgten.

Für die Fokusgruppengespräche wurden 14 Codegruppen identifiziert, die sich in erster Linie auf die Evaluation der Masterarbeiten konzentrierten: (1) analoge Praxis, (2) Bildungsbiografien, (3) digitale Geräte, (4) digitale Praxis, (5) Einfluss, (6) Finanzen, (7) Internet, (8) Rahmenbedingungen/Dokumente, (9) Kunstfeld, (10) Master, (11) Lernmethoden, (12) Rückmeldungen, (13) Unterstützung, (14) Programme.

In Kombination mit den ethnografischen Feldnotizen ermöglichte das beschriebene Auswertungsverfahren ein vertieftes Verständnis für den Erwerb, den Einsatz und die Evaluation der digitalen Praktiken in der Masterabschlussphase der Kunststudierenden zu erlangen. Es erlaubte Rückschlüsse auf hochschulische Wirkweisen sowie auf den Einfluss der Digitalisierung als sozio-kulturelle Entwicklung/Transformation auf die Kunstausbildung in der Schweiz und den Umgang mit digitalen Praktiken in der künstlerischen Ausbildung. Resultate und Befunde aus der Untersuchung werden nun in den drei folgenden empirischen Kapitel detailliert dargestellt.

3. Der Erwerb digitaler Praktiken in der Kunstausbildung

> »Ich weiß gar nicht was das Digitale ist. Ja so …, so vieles halt. … Das Digitale ist eigentlich … also, was ich darunter verstehe oder eine Definition von Digitalem, eine persönliche Definition? Puh, wüsste ich nicht. Halt alles wo, … eben wie gesagt, ich habe nicht so ein Interesse am Digitalen, wie die Sachen funktionieren, also vielleicht dann alles wo … Hm, …, ja, alles wo halt … mir kommt gerade nichts in den Sinn. [Lacht]
> … Halt ja, die Sachen, wo man, eben … ich wollte sagen, wo einem die Arbeit unterstützt, aber das stimmt ja nicht. Es gibt ja jene digitalen Sachen, wo … was kann man sagen, wo neuer sind, aber das stimmt ja auch nicht, wo ähm, ich nicht drauskomme, aber das stimmt ja auch nicht [lacht]. Wo geheimnisvoll sind, wo ich nicht weiß, wie sie funktionieren, aber das stimmt ja auch nicht. Ähm, ja aber unter dem Digitalen, ich verstehe wirklich ähm sehr viel unter dem Begriff, über ähm, über Handy, also Smartphone, über Internet, über, ja eigentlich auch schon, Digitalkamera, halt wo es einen Bildschirm hat, vielleicht oder … ja ich, wie gesagt, ich kann es nicht definieren. Aber ich verstehe unter dem Begriff digital, jedenfalls ist für mich sehr, sehr ein breiter Begriff. … Ich, ich verstehe da sehr viel … darunter.« (Ingo1)

Untersuchungen zu Bildungssystemen haben verschiedentlich zutage gebracht, dass die »Chancen auf Zulassung zum Kunststudium signifikant nach sozialen und ›ethnischen‹ Herkunftsmilieus, schulischer Laufbahn sowie künstlerischer Vorbildung variieren« (Saner 2019: 180). Dies scheint, soweit bekannt, nachvollziehbar und belegt zu sein. In diesem Kapitel wollen wir mit Fokus auf das Studium an einer Kunsthochschule der Frage nachgehen, welche Bedeutung die digitale Transformation diesbezüglich einnimmt.

Wie und wo vermag das Digitale in Mechanismen der Reproduktion von Ungleichheit hineinzuspielen?

Alexandra König (2012) thematisierte in einer Untersuchung der Selbstorientierung u.a. junger Kunststudierender die Korrespondenz zwischen klassenspezifischem Habitus und feldspezifischen Anforderungen und wie sie sagt, ist diese unterschiedlich. Das zeichnet sich auch in unserer Untersuchung ab. Sie bezeichnet die Entscheidungen an der Schwelle zum Erwachsenwerden als umfassenden Teil eines Selbst-Projekts (König 2012: 363). In diesem Kontext – und das ist für uns bedeutsam – weist sie darauf hin, dass Kunststudierende im Unterschied zu den Vertreter*innen anderer Tätigkeitsbereiche über eine hohe »Selbstorientierung« verfügten (König 2012: 364). Studierende der Kunst können kein großes Sicherheitsbedürfnis aufweisen, sie müssen davon ausgehen, dass sie ihre Laufbahn mit ihrer Begabung bestreiten und damit erfolgreich sein werden. Beim Entscheid für das Kunststudium handle sich infolgedessen weitgehend um eine »identitäre Wahl« (König 2019: 99). Kunststudierende müssen entsprechend wissen, was sie wollen, sie kennen die eigenen Anliegen und Interessen und setzen sich für diese ein, sie werden sich verwirklichen wollen. Gisler und Shehu (2015) zeichneten in einer ethnografischen Studie nach, wie die Kunsthochschule als Ort fungiert, zu werden, was man bereits ist bzw. schon immer gewesen zu sein zu behaupten hat. Tangian (2010) kommt zum Schluss, dass »das Kunststudium weniger einer fachlichen Ausbildung als vielmehr der Persönlichkeitsformung« diene.

Vor diesem Hintergrund interessiert uns, ob die Versiertheit von Studierenden im Umgang mit digitalen Praktiken mit der Weitergabe kulturellen, sozialen oder gar ökonomischen Kapitals aus einer Herkunftsfamilie verknüpft ist, oder aber sie sogar Chancen bietet, die bisher nicht zu finden waren. Können digitale Kompetenzen im Laufe der (kunsthoch-)schulischen Laufbahn von allen Studierenden angeeignet werden, vermögen sie Bildungschancen zu erhöhen, zu gleichen Möglichkeiten im Bildungssystem beizutragen? Diesen Fragen gehen wir im ersten empirischen Kapitel nach. Wir wenden uns dazu dem Erwerb digitalen Kapitals zu, wie er vonseiten der Studierenden erinnert und wahrgenommen wird, und wir ergänzen ihre Erfahrungen vereinzelt durch die Perspektive von Dozierenden, die die Studierenden zu unterstützen und ihnen etwas zu bieten suchen. Diese Verknüpfung scheint uns wichtig, zumal, wie Saner (2019: 182) betont, ein gewisser Elite-Status in die Funktionsweise der Organisation Kunsthochschule eingeschrieben sein dürfte. In sehr loser Hinsicht stützen wir uns damit auf das von ihm vorgeschlagene Konzept einer Bewertungskette, mit dem eine

Analyse der Transformationen von Urteilen durchgeführt werden kann (Saner 2019: 201).

In einem ersten Schritt legen wir im Folgenden dar, wie die Hintergründe der Studierenden aussehen, auf welche elterliche und familiäre Unterstützung sie zurückgreifen können, was sie womöglich als Kapital mitbringen, wenn sie in den Ring des Kunststudiums einsteigen (s. Kapitel 3.1). Um die Ausgangslage, die Voraussetzungen und den Hintergrund der Studierenden zu sondieren (und damit eine erste Einschätzung vornehmen zu können, wie digitale Praktiken sozusagen als Mitgift fungieren können), werden wir darauf eingehen, an was sich die befragten Kunststudierenden als erste Erfahrung mit dem Digitalen erinnern (s. Kapitel 3.2). In einem dritten Kapitel geht es darum, womit die Studierenden das Studium beginnen. Das betrifft Vorkenntnisse, Geräte, die sie erwerben, auch die ersten Einstiegskurse. Folglich werden sie daraufhin befragt, was ihnen im Feld der Kunstausbildung als erstes vermittelt wird, wann und wie sie mit digitalen Praktiken vertraut gemacht werden und welche Haltungen sie dazu entwickeln (s. Kapitel 3.3). Im 4. Abschnitt wird auf das digitale Lernen als Selbstlernen eingegangen, das in der Kunstausbildung generell einen hohen Stellenwert einnimmt (s. Kapitel 3.4). In zwei weiteren Schritten werden wir auf die Unterstützung eingehen, die Studierende erfahren: Es gibt Personen, die, zumindest in der Erinnerung der Studierenden, wichtig waren hinsichtlich des Prozesses des Erwerbs an digitalen Fähig- und Fertigkeiten. Dabei richten wir den Blick auf die Unterstützung, welche die Studierenden seitens der Hochschule – insbesondere in Form des Hochschulpersonals – (s. Kapitel 3.5) und zum anderen darüber hinaus aus privaten Kontexten (s. Kapitel 3.6), erhalten. Die anschließenden Schlussfolgerungen fassen die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse des Kapitels zusammen (s. Kapitel 3.7).

3.1 Wege in die Kunst: Werdegänge

Es ist kein Novum, dass Kunststudierende überdurchschnittlich oft aus Familien mit angesehenen Berufen und hohem sozioökonomischen Status stammen (König 2012: 370).[1] König zeigt, dass zu dieser Ausgangslage das Einüben entsprechender Praktiken hinzukommt. »Kunststudierende wachsen in

---

1 Und bis heute haben Saner, Vögele und Kolleg*innen in Studien neueren Datums wiederholt darauf hingewiesen, dass die Gleichstellung sozialer Gruppen in Bezug auf ver-

Elternhäusern auf, in denen sie literatur- und kunstaffine Umgebungen vorfinden«, konstatiert sie hierzu (König 2012: 371). Zu Beginn der Analyse haben wir uns deshalb gefragt, mit welchem kulturellen und sozialen Kapital junge Erwachsene ausgestattet sein müssen, um das Feld der Kunsthochschule betreten zu können *und* dabei mit digitalen Anforderungen umgehen zu lernen. Um diese Frage zu beantworten, beleuchtet das Kapitel »Wege in die Kunst« zum einen Antworten Studierender zu deren Herkunft (s. Kapitel 3.1.1) und zum anderen zu ihrer Studienwahl (s. Kapitel 3.1.2). Zudem widmet sich ein weiteres Kapitel der Rolle der Eltern im Findungs- und Entscheidungsprozess des Studiums an der Kunsthochschule (s. Kapitel 3.1.3).

3.1.1 Herkunft

Die Studierenden unseres Samples sind größtenteils in mittelständischen Familien aufgewachsen. Oft prägte eine klassisch traditionelle Arbeitsteilung die Familie: Die Mutter hörte auf zu arbeiten als die Kinder zur Welt kamen oder reduzierte ihr Pensum, zuweilen ging dabei auch der Anschluss an das ursprüngliche Berufsfeld verloren. Später waren die Mütter zum Teil in Stellen beschäftigt, die nicht ihrer ursprünglichen Ausbildung entsprachen. Manche bildeten sich weiter oder sattelten um. Die Mütter arbeiteten in Kleiderläden, waren in Kunstmuseen beschäftigt, unterrichteten, waren in Gesundheitsberufen tätig, bildeten sich in systemischer Beratung weiter, veränderten sich jedenfalls beruflich immer wieder. »Sie ist jemand, der so mega[2] gerne immer noch so weiter macht, weiter studiert« (Mia), skizzierte dies beispielsweise eine Studentin für ihre Mutter. Auch die Väter veränderten sich, sie wiesen zudem eine breitere Palette von Berufen auf und waren etwa als Lehrer, Ingenieur, Banker, Jurist, technischer Abwart oder Eventmanager unterwegs. Elternteile waren zudem auch als Arbeiter*innen und Bäcker*innen berufstätig.

Die Studierenden werden von den Eltern in ihren Neigungen und Vorlieben in den allermeisten Fällen gerne gefördert. Aus den Gesprächen geht hervor, dass die Eltern ihre Kinder bei ihrem Werdegang zumeist tatkräftig unterstützen und dabei gerade auch die Väter selten abseitsstehen:

---

schiedene und intersektionale Kategorien der Ungleichheit an Kunsthochschulen (immer) noch zu erreichen sei (vgl. z.B. Saner, Vögele, Vessely 2016: 4).

2 Jugendsprachlicher Superlativ.

> »Und als ich fertig war mit dem Gymnasium, habe ich einfach Optionen gesucht, mich erkundigt und habe meinem Vater davon erzählt. Und die Optionen waren ziemlich breit, also Uni, Hochschule, Lehre. Ganz breit, wirklich. Der künstlerische Bereich war noch überhaupt nicht klar. »Und dann sagte mein Vater, ah Hochschule, da gebe es ja die [Kunsthochschule] in [Stadt in der Schweiz], die sehr bekannt sei, mit [Direktor*in]. Also wenn ich dort in die Schule käme mit [Direktor*in], dann wäre er stolz auf mich.« (Celina1)

Bei den meisten interviewten Personen führen die Wege über eine frühe und deutliche Vorliebe und Begabung für zeichnerische, gestalterische und/oder handwerkliche Arbeitsweisen zu einem Studium an der Kunsthochschule. Diese Neigungen finden Beachtung. Digitale Praktiken spielen in der Kindheit der befragten Studierenden, die in die späten 1980er und die 1990er Jahre fällt, so gut wie keine Rolle. Eine gezielte Unterstützung im Zeichnen wird hingegen gleich von mehreren der Studierenden berichtet. Typisch dafür scheint folgende Aussage einer Studentin:

> »Ich glaube, als Kind bin ich schon immer sehr gefördert worden von meinen Eltern. Ich konnte immer in Malkurse gehen in meiner Freizeit. Es hat von unserer Schule so Angebote gegeben, wie irgendwelche Malo-Polo-Kurse. Und so ein Werken im ›Chinderchübu‹,[3] genau. Daran hatte ich ein großes Interesse und meine Eltern haben mich dabei auch recht unterstützt.« (Emma1)

Die entsprechende Studentin besucht also Mal- und Werkkurse, eine andere geht regelmäßig zu einem Nachbarn, der Maler ist, wenn die Mutter, die selbst als Illustratorin wirkt, vielleicht einmal keine Zeit hat:

> »When I was younger, my neighbour did a lot of painting, and so he taught me how to paint. So I was going there, I don't know, once a week to paint with him.« (Mathilda1)

Auch Theaterkurse und Musikunterricht gehören zum Repertoire der Erinnerungen. Nur wenig ist dagegen von Nicht-Förderung die Rede, im Sinne, dass jemand etwas tun wollte, aber nicht tun durfte oder gar nicht erst auf die Idee zu kommen traute. Ein Student verweist darauf, dass er sein eigenes Taschengeld verdienen musste. Bei ihm fehlt die Rede davon, in bestimmte

3 Schweizerdeutsch für Kinderkessel.

Kurse geschickt worden zu sein. Dieser Student hat aber ebenfalls eine positive Interpretation für die Situation, und was er daraus zog, parat, nämlich, dass er seinerseits viel handwerkliche Erfahrung sammeln konnte. Seine Neigung zum Do-it-yourself, die ihm auch im Studium nützlich war, erklärt er mit dem Erwerb der entsprechenden Fähigkeiten.

> »Die meisten meiner Freunde und Kollegen sind Handwerker. Sie sind in der Landwirtschaft tätig und wir waren früher als Kinder auch helfen. In solchen Berufen. Und mein Vater ist selber auch immer ein Tüftler gewesen. Wo selber Sachen gebaut hat und Do-it-yourself war immer groß gestanden bei uns zu Hause. So, dass ich eigentlich mit dem aufgewachsen bin […].« (Max1)

In den Auswertungen zu den Interviews fallen zwei Aspekte auf: Je besser situiert zum einen die Eltern waren, desto detaillierter und konkreter werden sie und ihre beruflichen bzw. auch privaten Hintergründe geschildert. Zum anderen gibt es in Bezug zum elterlichen Hintergrund nur wenig Hinweise auf die Förderung eines versierten Umgangs mit einer digitalisierten Welt oder einer besonderen Haltung gegenüber der digitalen Transformation.

In einem weiteren Schritt haben wir die Studierenden auch gebeten, über ihre Erfahrungen in Bezug auf ihre Studienwahl zu sprechen. Ihnen ist das folgende Kapitel gewidmet.

3.1.2 Studienwahl: Unterstützungskontexte

Wenn im Zusammenhang mit der Studienwahl von den Eltern die Rede ist, dann hauptsächlich vom Vater, der diesbezüglich aktiv mitzusprechen schien. Zuweilen werden auch Lehrpersonen, die Berufsberatung, Nachbar*innen, Musiker*innen als Vorbilder, nur einmal hingegen die eigene Mutter genannt. Während die Vorlieben ihrer jugendlichen Töchter und Söhne meist großzügig unterstützt werden, sieht es hinsichtlich der Begeisterung bei der Nennung des Studienwunsches durchmischter aus.

Ungefähr die Hälfte der untersuchten Studierenden scheint dennoch relativ unbeirrt eine künstlerisch-gestalterische Ausbildung angestrebt zu haben. Über die Hälfte der befragten Personen erinnert sich daran, recht genau gewusst zu haben, was sie wollten. Diese besuchten unmittelbar nach Schulabschluss einen gestalterischen Vorkurs bzw. einen künstlerisch-gestalterischen

Vorbereitungskurs, und ließen diesem einen Bachelor[4] folgen. Ihre Eltern waren mehr oder weniger erfreut über die Studienwahl des Nachwuchses. Einige Eltern rieten ihren Schützlingen, zuerst ›etwas Richtiges‹ zu machen (Patrik), etwas, mit dem man einen Job finden werde. »Aber das ist kein richtiger Beruf, damit kommst du nicht durch«, war beispielsweise die Sorge des Vaters einer Studentin (Tina) bezüglich ihres Wunsches, Kunst zu studieren. Die Eltern konnten sich teils nicht richtig vorstellen, was ihr Sohn oder ihre Tochter mit diesem Studium anfangen würde. Das zeigt das Beispiel folgender Studentin:

> »When I chose illustration, graphic design, they were like ›yeah but I don't really know what it is, what are you going to do with that? Are you going to find a job or something?« (Mathilda1)

Ein anderer Student, dessen Eltern über keinen akademischen Hintergrund verfügten, berichtet von großen Vorbehalten: »My teachers and my parents told me, oh yeah, yeah, you should do a real, something real, with real prospects for the future.« (Patrik1).

Einige Studierende verinnerlichten diese Unsicherheiten und empfanden sie als die eigenen:

> »Auch das, ich habe selber von mir aus nachher das Gefühl gehabt, nein, ich möchte etwas Richtiges, in Anführungszeichen, lernen, wo ich drauf aufbauen kann. Und von mir aus kam nachher der Wunsch, dass ich wirklich diese Lehre mache als Optikerin und da haben [meine Eltern] mich gar nicht dazu gedrängt.« (Johanna1)

Auch wenn aus vielen Interviewgesprächen klar hervorgeht, dass einige Eltern der Studienwahl ihrer Kinder skeptisch gegenüberstanden (Ruby), schienen sie aber schlussendlich den Werdegang ihres Nachwuchses akzeptieren und unterstützen zu können:

> »And they were against it as long as I kept it an idea, but the moment I told them, okay now, I'm going to do it, I really made my decision, then they were quite supportive actually.« (Patrik1)

Am schwierigsten, sich für ein Kunststudium zu entscheiden, hatten es die interviewten Studierenden, die vom Elternhaus wenig Unterstützung

---

4 Bachelor ist ein akademischer Abschluss an einer Universität, Fachhochschule oder Höheren Fachschule in der Schweiz, nach einem üblicherweise dreijährigen Studium.

erwarten konnten. Bei ihnen dauerte es tendenziell länger, bis sie zu ihrem ›Wunschstudium‹ fanden. Sie mussten sich diesen unbekannten Weg zunächst vor allem selbst zutrauen. Auch negative Vorurteile gegenüber einem Kunststudium wurden dabei erlebt. Diese prägten beispielsweise eine Studentin, die aus einer, wie sie sagte, »Bünzlifamilie«[5], einer Familie aus dem Kleingewerbe stammt und die darum bemüht war, dass auch die Großmutter und Mutter verstehen sollten, was sie beim Kunststudium tue:

> »Es war so, dass ich da keine Unterstützung hatte. Also ich wurde nicht direkt gebremst darin, aber nie gefördert. Es war immer so, dass ich das schwarze Schaf in der Familie war – also heute noch –, wo niemand recht versteht, was macht die da überhaupt. Und was soll das alles.« (Annika1)

Vor dem Hintergrund mangelnder Unterstützung mag es nicht erstaunen, dass diese Studentin zwei Anläufe nehmen musste, um den Vorkurs besuchen zu können, oder in einem anderen Fall ein Student nach zwei Jahren Praktikum den Anmeldetermin für die Aufnahmeprüfung noch verpasste. Neben der Sorge, eine sehr unklar konturierte berufliche Zukunft vor sich zu haben und der Schwierigkeit, sich unter einem Studium an einer Kunsthochschule Konkretes vorstellen zu können, spielten Bedenken darüber, nicht zeitgemäße Inhalte vermittelt zu erhalten, zumindest in den Erinnerungen der Studierenden an ihre Eltern keine Rolle. Bei niemandem war das Argument, dass an einer Kunsthochschule keine digitalen Kenntnisse erworben werden würden, oder aber, dass es dringend wäre, sich solche anzueignen, ein Thema.

Schaut man sich etwas näher an, aufgrund welcher Vorlieben, Neigungen oder Kenntnisse sich die Studierenden für das Kunststudium entschieden, wird auch hierzu deutlich, dass weder der Umgang mit spezifischen Medien noch technische Interessen, geschweige denn überhaupt der digitale Bereich eine Rolle spielten. Die Motivation der entsprechenden Studienwahl wurde überdurchschnittlich oft – und das ist für unsere Untersuchung wichtig – durch die Neigung zum Zeichnerischen und Gestalterischen begründet. Folgende Antwort eines Studenten auf die Frage, wie er überhaupt auf die Idee gekommen sei, den Vorkurs zu machen, exemplifiziert dies sehr genau:

> »Weil ich immer gerne gezeichnet habe, analog, und das habe ich eigentlich immer schon als Kind gemacht. Das ist mein Hobby gewesen. Ich glaube, viele Leute, die zeichnen, machen nachher etwas Kreatives.« (Ingo1)

---

5 Schweizerdeutsch für Spießbürger-Familie.

Eine weitere Studentin formulierte es sehr ähnlich:

> »Und ich habe die Sek[6] gemacht und wollte immer etwas Kreatives machen. Also ich habe als Kind immer sehr gerne gezeichnet. Und mir wurde der Vorkurs empfohlen von einem Sek-Lehrer. Und dann habe ich den Vorkurs gemacht. Und im Vorkurs habe ich bemerkt, wie leidenschaftlich ich im Grafikdesign bin. Da habe ich weiter studiert, also ein Grafikdesign-Studium.«
> *Interviewerin:* »Wieso bist du auf die Idee gekommen, so eine gestalterische Ausbildung zu machen?«
> »Also in der Kindheit war das ganz klar, dass ich gerne zeichne.« (Lea1)

Bei den Erläuterungen zur Studienwahl sind äußerst differenzierte Überlegungen festzustellen. Die »Schwelle«, von der König spricht, erweist sich für spätere Studierende einer Kunsthochschule als Phase in ihrem Leben, während der sie auf der Suche sind. Einige versuchen, Geld zu verdienen oder machen Praktika, andere nehmen zunächst ein Studium an einer Universität in Angriff. Manche sind bis heute suchend geblieben. Dabei spielt auf dem Weg in und später durch die Kunsthochschule das Sich-Finden in Abgrenzung zu einem Einordnen in schulische Strukturen ebenfalls eine Rolle. Einige schließen ein Universitätsstudium ab, manche beginnen es und unterbrechen oder brechen es ganz ab. Philosophie, Sprachen, Theaterwissenschaften sind diesbezüglich präferierte Fächer, aber auch technische Fächer werden aufgeführt. Von einer Studentin wird erwähnt, dass es dem Vater aufgrund ihrer Fähigkeiten lieber gewesen wäre, wenn sie ein naturwissenschaftliches Studienfach gewählt hätte.

Zu der von König erwähnten hohen »Selbstorientierung« (König 2012: 364) von Kunststudierenden gehört das Suchen, aber auch das Festhalten und ein Glaube an die eigenen Vorlieben. Dabei nehmen die befragten Personen auch Abwägungen über Sinn und Unsinn und über mögliche berufliche Zukünfte vor. Die befragten Studierenden erinnern sich an Neigungen, die, wie wir gesehen haben, oft schon vorgängig gefördert, unterstützt worden waren, auch wenn das vielleicht nicht hinsichtlich eines bestimmten Studiums geschehen war. Fast durchgängig handelt es sich dabei um analoge Praktiken, die hierbei erwähnt wurden. Man war gut im Zeichnen und im Gestalterischen (Ingo), man kam schon vom Zeichnen und wollte deshalb etwas mit den Händen tun (Zoe). Eine weitere Studentin war, wie sie es formuliert, auf der Suche

6 Abk. für Sekundarschule. Bezeichnung für die 7.–9. Klasse in der Schweiz.

nach etwas Praktischem, nach einer Praxis, etwas Handwerklichem (Nora), eine andere Studentin suchte nach etwas mit einem Objekt, wollte unbedingt etwas tun (Mathilda). Jemand erzählt, dass sie eigentlich »schon immer geschrieben« habe (Mia). Eine weitere Studentin äußert sogar die Idee, Erfinderin zu werden (Zoe):

> »Ich weiß einfach, dass ich, bevor ich angefangen habe zu studieren, habe ich gedacht, wenn ich Produktdesignerin werde, dann werde ich so Erfinderin [lacht]. Also, das ist mein Wunsch gewesen, den ganzen Tag Ideen produzieren.« (Zoe)

Bei niemandem handelte die Rede davon, dass man sich mit Social Media, dem Internet, digitalen Verfahren und Online-Praktiken künstlerisch, kunstvermittelnd oder gestalterisch auseinandersetzen wollte.

3.1.3 Einflüsse: Präsenz und direkte Unterstützung der Eltern

Viel häufiger und gerade bei den Sprösslingen eher gut situierter Familien ist die Rede davon, dass die Eltern den Studierenden weitgehend freie Hand gelassen haben, es immer gut fanden, was die Töchter oder Söhne taten, während sie als finanzielles Backup im Hintergrund walteten. Eine sehr konkrete Unterstützung während des Studiums hingegen ist eher selten, nur wenige Studierende berichten von einer starken Präsenz in Bezug auf ihr Tun. Es gibt aber Ausnahmen. Eine Studentin erzählt, ihre Eltern seien immer an den Vernissagen dabei:

> »Sie sind immer dabei, wenn ich mal eine Vernissage habe oder irgendein Projekt und sie sind eigentlich sehr interessiert. Das finde ich schön. Ich weiß nicht, ob das immer so [selbst]verständlich ist.« (Sofie1)

Bei anderen Studierenden leistet die Familie eher praktischen Support, z.B. einer Studentin stand der Vater beim Druck der Arbeit zur Seite (Ruby) oder die Familie erbrachte Transportdienste:

> »Also die Unterstützung von der Familie ist riesengroß gewesen, also wer eine Autofahrt machen musste, hat gleich die Autofahrt noch gemacht, [lacht] um das Material zu transportieren.« (Nora2)

Konkrete, eher inhaltliche Hilfe scheint es weniger oft gegeben zu haben. Nur eine Studentin gibt zum Beispiel an, dass der Vater gerade drei Kapitel der Abschlussarbeit gelesen habe, die Mutter vor einem Jahr ein Korrektorat über-

nommen habe und, dass schließlich vor allem Freund*innen immer wieder mit inhaltlichem Feedback und Kritik zur Seite stünden. Inhaltliches Coaching müssen eine Familie und der Freundeskreis erstmal leisten können, vielleicht sind deswegen entsprechende Nennungen eher rar. Aber eine finanzielle Unterstützung während des Studiums erfahren und erwähnen einige Studierende:

> »Ja, und ich meine auch als finanzielles Backup und so weiter sind sie da gewesen. Das ist ja auch eine Form von Unterstützung.« (Mia1)

> »Und als ich dann aber sagte, dass ich das gerne noch machen würde, noch mit BMS[7] und Passerelle[8] und Studium, da haben sie mich immer eigentlich sehr unterstützt, auch finanziell, dass ich es überhaupt machen konnte.« (Johanna1)

Eine recht enge Begleitung durch die Eltern kann zumindest für einen größeren Teil unseres Samples an Kunststudierenden also konstatiert werden. Sie besteht aus inhaltlichem Interesse, praktischer, finanzieller Unterstützung und psychologischem Support. Diese Präsenz trägt, so unsere Beobachtung, zur Formierung von Grundlagen bei, die die Studierenden als soziales und kulturelles Kapital mitbringen und mit sich tragen, wenn sie das Feld der Kunsthochschule betreten. Digitale Praktiken und Mediennutzung sowie deren Förderung durch das Elternhaus oder das soziale Umfeld scheinen demnach keine bewusste Rolle im Prozess der Entscheidungsfindung bei der Studienwahl gespielt zu haben.

3.2 Erste Kontakte mit dem Digitalen

Aussagen über frühe Vorlieben, Neigungen oder Fähigkeiten, die im Kontext einer digitalen Transformation auftauchen können, bleiben in den Interviews relativ unbestimmt und vage. Gleichwohl gehen wir davon aus, dass sie eine Rolle spielten und fragten deshalb konkret danach. Im Folgenden diskutieren

7 BMS steht für Berufsmaturitätsschule.

8 Die Passerelle ist eine Ergänzungsprüfung zur Berufs- oder Fachmaturität. Sie berechtigt bei erfolgreichem Bestehen zum Studium an einer universitären Hochschule der Schweiz.

wir zwei Aspekte: Eine Reihe von besonderen Faktoren taucht in den Erinnerungen auf. Sie haben mit dem Zeitpunkt des Kontakts mit digitalen Geräten und damit zu tun, über wen und wie der Zugang zu diesen erlebt wurde (3.2.1). Des Weiteren scheint es Studierende zu geben, die sich noch besonders gut an ihren geglückten Zugang zur digitalen Praxis erinnern. Auf diese gehen wir ebenfalls ein (3.2.2).

3.2.1 »früh dran«

Was hinsichtlich erster Begegnungen mit dem Digitalen oft genannt wurde, waren die Geräte: Gemäß Aussagen der Hälfte der Studierenden wurde der erste Computer fast durchgehend vom Vater nach Hause gebracht oder allenfalls durch einen nahen Verwandten zur Verfügung gestellt. Viele Studierende erlebten dieses erste digitale Gerät zu Hause und den Zugang zum Internet als faszinierend, als einen Einstiegsmoment im Umgang mit digitalen Praktiken. Prototypisch dafür steht folgende Aussage einer Studentin:

> »Ich kann mich erinnern, dass ich …, glaub mein Vater war dann ziemlich früh … so mit dem Internet. Ich glaub, ich war da, ich kann mich nicht erinnern, was war ich da, 12, 13? … als das angefangen hat. Und er hat sich sehr dafür interessiert und hatte dann … plötzlich eben … Internet.« (Annika1)

Diese Faszination ließ sich in der Folge auf weitere und dann auch eigene Geräte übertragen. Dafür steht etwa folgender Austausch während desselben Interviews:

> »Und fast zur selben Zeit, war die Sache da, mit der, ich weiß nicht, ob das auch zum Thema gehört, mit der Spiegelreflexkamera, also Digitalkamera. Und das weiß ich, das hat mich total umgehauen, diese Vorstellung, ich kann jetzt so viele Fotos machen, wie ich will, und [lacht] da wird der Film nicht voll, und ich kann die auch wieder löschen, und das war irgendwie total krass. Und […] mit dieser Kamera hab ich dann, … vor allem meinen Hund fotografiert! [lacht] Ja, das ist das Früheste, das mir einfällt.« (Annika1)

Anders als noch mit einer analogen Kamera kann man mit einer digitalen Kamera eine unendliche Zahl an Bildern schießen – zumindest solange der Speicherplatz vorhanden ist. Die Möglichkeiten eines solchen Geräts faszinieren die Studentin und sind ihr als Herausforderung in Erinnerung geblieben, denn sie bedeuten auch, etwas zu fokussieren, sich für einen Gegenstand der Auseinandersetzung zu entscheiden, in ihrem Fall ist das sodann das All-

tagsobjekt, das sich ohnehin um sie herum und vor die Kamera bewegt: der Hund.

Mit der Aussage, früh einen Computer zu Hause gehabt zu haben, ist die zitierte Studentin nicht allein. Etliche der Studierenden berichteten davon, dass bei ihnen zu Hause schon bald ein Computer gestanden habe. Das Gefühl, ›früh dran‹ gewesen zu sein, scheint weit verbreitet. Und: Diese Aussage wurde von der Hälfte der befragten Studierenden gemacht.

Eine Studentin, die in den frühen 1980er Jahren geboren ist, gab zum Beispiel zu Protokoll:

> »Also mein Vater war damals, der war einer der ersten, der tatsächlich ein Computer hatte, das war so in den 90ern glaube ich. Man konnte noch nicht sehr viel darauf machen [lacht].« (Nora1)

Zwei Studierende berichten aber Ähnliches, obwohl sie fast 10 Jahre jünger sind:

> »In general I think it was when I was, I don't know maybe eight or nine years old and my father just downloaded some games for me to play on the computer.«
> *Interviewerin:* »So you already had a computer at home?«
> »Yep. Yeah, my father is very fascinated by the digital and all that kind of stuff. So we had a computer very, yeah very early.« (Mathilda1)

Eine andere, ebenfalls ähnlich junge Studentin berichtet:

> »Und dann habe ich sehr früh auf dem Computer meines Vaters gespielt. Also schon als kleines Kind. Aber ich glaube, es war damals nicht ganz so selbstverständlich gewesen, weil damals hatten noch nicht alle Haushalte einen Computer. Mein Vater war da immer sehr voraus.« (Celina1)

Es lässt sich festhalten, dass das Gefühl über die Altersstufen hinweg recht verbreitet war, sehr früh und als eine der ersten Familien zu Hause einen Computer besessen und damit auch Zugang zu diesem gehabt zu haben. Dieses Gefühl scheint – interessanterweise – über die Zeit bzw. von uns untersuchten Studierendengenerationen hinweg nicht abgenommen zu haben.

Nicht unerheblich dürfte es für die Studierenden zudem gewesen sein, und das war für fast alle so, dass vor allem der Vater mit dem Computer in Verbindung stand. Nur eine Studentin berichtet davon, wie ihre Mutter einen Computer zu nutzen begann – und auch bei ihr geschah dies gefühlsmäßig früh:

> »Meine Mutter hat das Büro[9] zu Hause gehabt, also sie hat für eine Firma [das Sekretariat] gemacht. Und dann ist sie viel in ihrem Büro gewesen. Und wir haben verhältnismäßig, also gegenüber den anderen Klassenkollegen, früh einen Computer zu Hause gehabt. Und ich weiß einfach, sie hat mega viel gefaxt eben damals auch [lacht]. Und über den Fax hat man sich danach auch ins Internet eingeloggt und dieser Fax hat immer so wunderschön getönt. Ja, das ist, was mir in den Sinn kommt. Und dann durften wir eben am Computer Minesweeper[10], oder wie das heißt, spielen. Das ist wahrscheinlich so das, was mir jetzt gerade so als Erstes in den Sinn kommt.« (Johanna1)

Neben dem Computer werden weitere elektronische Geräte aufgezählt, die aber erst später bzw. im Laufe der Zeit zu eigentlichen Bestandteilen der digitalen Welt werden konnten. Der Fernseher, Digitalkameras, Videogeräte, noch nicht so schlaue und dann immer smartere Smartphones, aber auch das Suchsystem des Internets werden in diesem Zusammenhang erwähnt. Aus dieser Beobachtung wird deutlich, wie schwer es den Studierenden bereits fällt, digitale (Smartphones) von nicht-digitalen bzw. damals noch analogen Geräten (Fernseher) zu unterscheiden.

Neben dem Aufzählen der Präsenz des Computers und anderer digitaler Geräte, erläutern die Studierenden sodann auch ihre entsprechenden Aktivitäten. Einige Studierende fanden via das Hören und Machen von Musik einen Zugang zum Digitalen, weitere Studierende kamen über Schreibprogramme damit in Kontakt, andere über das Chatten bzw. den Austausch mit Freund*innen und Kolleg*innen.

Vor allem aber stellte nicht nur das Beispiel der oben erwähnten Studentin, sondern für einen großen Teil der befragten Personen, konkret für 11 von 15 Studierenden das Gamen das Eingangstor in den Umgang mit dem Computer dar. Die Studierenden erinnern sich an berühmte Spiele (Simcity, Pizza Connection, Supermario und vieles mehr), aber auch an Gerätebestandteile (Konsolen, Sticks), mit denen sie sich vor allem zusammen mit ihren Geschwistern beschäftigten.

> »Wir hatten keinen Fernseher zu Hause. Also, wir hatten schon einen Fernseher, aber ich durfte nicht fernsehen. Mein Vater schenkte uns einen

---

9 Schweizerdeutsch für Arbeitsplatz.

10 Ein Puzzle-Video-Computerspiel für eine Spieler*in, das in den 1960er Jahren entwickelt wurde und seinen Höhepunkt in den 1990er Jahren fand.

Gameboy und später richtete er dann Super Nintendo ein. Und wir durften natürlich nur vernünftige Spiele spielen. Also so Battle-Zeugs oder mit nackten Frauen, das durften wir nicht [lacht]. Aber so Supermario, Art-X oder auch Computerspiele hat er uns ab und zu gebracht. Halt nicht viele, halt einfach nur solche, die meine Mutter als gut empfunden hat. So Prince of Persia oder Ramon durften wir spielen. Halt nur eine gewisse Anzahl Stunden. Ich weiß nicht mehr, wie das geregelt war.« (Celina1)

Die Eltern regelten den Zugang sehr konkret und das Spielen ermöglichte sodann einen emotionalen Zugang zur digitalen Welt. Eine Studentin begründet die Faszination, die sie durch das Gamen für den Computer verspürte, sehr schlicht, aber eindrücklich:

»Und ich war total, also das Drücken und es kommt sofort eine Reaktion, das hat mich fasziniert!« (Tina1)

Es fällt auf, wie wichtig das Spielen sein kann für den Zugang. Digitalität wird also durchaus mit Spielen in Verbindung gebracht. Es scheint eine Praxis zu sein, die den Zugang zum Digitalen möglich, leicht und freiwillig macht.

3.2.2 Geglückte Zugänge

Die meisten Studierenden erinnern sich an digitale Geräte, die zu Hause oder bei Verwandten und Freund*innen ab einem bestimmten Moment ›einfach‹ zugänglich waren und die sie – in längerer oder kürzerer Verweildauer – nutzen durften. Ein aktiver, sich vertiefend damit auseinandersetzender Umgang, findet sich allerdings kaum.

Nur in einem Fall wird das Erstellen des Zugangs zum Internet als erste, frühe Begegnung mit dem Digitalen genannt und damit deutlich gemacht, dass der Computer oder das Internet nicht einfach da waren bzw. aufgetaucht sind. Ein Student war – er zeigt dies über ein kollektives »wir« an – selbst in seiner Familie bereits in die Installation des Internets involviert:

»Also meine erste Begegnung mit den Medien war wirklich, wo wir zu Hause unseren ersten Internetanschluss eingerichtet haben.« (Max1)

Später führte dies auch dazu, dass er eigenständig am Computer tun und lassen konnte, was und wie er wollte:

»[…] und meine Eltern haben mich, eigentlich völlig naiv, an die Plattform herangelassen. Was ich im Nachhinein betrachtet, sehr gut finde. Weil, so

> konnte ich, vielleicht schon zu jung, gewisse Erfahrungen mit dem Internet und mit den digitalen Medien [...] machen. Also, das sind so meine ersten [Erinnerungen] – nebst dem, dass ich natürlich schon, schon sehr ... spielerisch mit Konsolen und Computer Games usw. umgegangen bin – hab ich dann wirklich, so für mich ist das der erste Meilenstein gewesen, zum wirklich so in das Digitale reinzukommen, dazumal.« (Max1)

Schließlich berichtet eine der 15 befragten Studierenden davon, dass sie die *Adobe Suite*, ein Programmpaket, das in den Grundkursen des Bachelors an der Kunsthochschule häufig ein Thema ist, bereits früh durch ihren Vater und damit zu Hause kennengelernt habe. Mit 12 Jahren, so erzählt sie, habe sie *Dreamweaver* bedienen und damit eigene Websites erstellen können (Celina1). Den Antrieb entnahm sie, wie sie sagt, vor allem der Tatsache, dass sie relativ abseits wohnte und auf diese Weise in Kontakt mit ihrer Außenwelt bzw. ihren Freund*innen und Kolleg*innen treten konnte.

> »Also zu Hause hatten wir immer Computer und mein Vater hat mir dann die Adobe-Suite sehr früh eingerichtet [...]. Für mich war es ein Spielzeug damals, und es hat mich einfach interessiert und dann habe ich ein bisschen ausprobiert. Und dann hat er mir *Dreamweaver* eingerichtet und dann habe ich Websites gemacht. Damals, als ich das machte, ich glaube ich war ungefähr zwölf, hatte man noch andere Möglichkeiten. Dazumal sahen alle Webseiten so aus wie meine. Dann hat man, also wenn man etwas Originelles machen wollte, mit Farben und blinkenden Texten nachher gearbeitet oder GIFs. [...] Und dann konnte man manchmal so ein kleines Label abzeichnen auf dem Bildschirm. So wie ein Bildchen halt. Und [...] da habe ich begonnen zu chatten, es gab keine Gleichaltrige wie ich in meinem Dorf, dort im Norden von [Stadt in der Schweiz]. Da habe ich gemerkt, dass es Websites gibt, die diese Bildchen bewerben oder verkaufen und dachte, das sei interessant. Und dann brachte mir mein Vater dann so ein Kit, mit dem ich Bildchen auf das Natel[11], wie war das? Aufs Natel laden und dann verschicken konnte oder irgend so was. Und dann machte ich das für meine Kollegen. Ich stellte so Logos in Pixels zusammen und verschickte sie meinen Chat-Kameraden oder so. Das war lustig.« (Celina1)

Interessant scheint hier die Differenz zur Nennung von Geräten: In den meisten Fällen wurde der Computer »einfach irgendwann« nach Hause gebracht

---

11 Schweizerdeutsch für Handy.

und ermöglichte den Zugang zum Internet. Im Gegensatz zu anderen Studierenden war aber bei den beiden Studierenden aus den soeben genannten Interviewausschnitten der Einbezug in die Umgangsweisen mit dem Computer zu Hause unmittelbar gegeben, die einen Eltern waren vermutlich froh über die Hilfe beim Einrichten des Internets und übten keine direkte Kontrolle über die Art und Weise oder die Dauer der Beschäftigung am Computer aus. Bei der Studentin im weiteren Beispiel wiederum wurde aus der Not der geografischen Abgeschiedenheit eine Kompetenz zum interaktiven Umgang mit dem Computer geboren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass über verschiedene Jahrgänge hinweg das Gefühl vorherrschte, zu Hause früh Zugriff auf einen Computer und damit Zugang zum Internet gehabt zu haben. Dies lässt vermuten, dass nicht viel Kenntnisse über die entsprechenden Verfügbarkeiten und Praktiken anderer Haushalte oder generell die Entwicklung der digitalen Technologien vorhanden waren. Die meisten haben für sich das Gefühl gehabt, hier mit etwas Neuem konfrontiert zu sein. Ein starker Selbstbezug scheint in Bezug auf die Gerätewahrnehmung durch. Wie oben bereits erwähnt, ermöglichte bei vielen Studierenden vor allem der Vater den ersten Kontakt mit dem Digitalen. Lediglich eine Studentin schließlich hatte ihre Mutter als versiert im Umgang mit dem Computer erlebt, weil diese nämlich von zu Hause aus einer kaufmännischen Beschäftigung nachging. Schließlich hat eine Mehrheit der Studierenden über spielerische Praktiken ihren Zugang gefunden. Mehr oder weniger unabhängig von der sozio-ökonomischen Situierung des Elternhauses wurden erste Erfahrungen mit dem Digitalen gemacht. Nur in besonderen Situationen gingen die Aktivitäten über diese einfache Nutzung hinaus: Ein Student, dessen Eltern Arbeiter waren, erfuhr einen stärker eigenständigen Bezug zum Computer bzw. dem Internet, da er bei dessen Installation mit zuständig gewesen war. Diejenige Studentin, die früh begann, Websites herzustellen, tat dies gemäß eigener Erläuterung, weil sie relativ isoliert, fernab der Stadt aufwuchs – und vom Vater die entsprechenden Tools zur Verfügung gestellt erhielt. Dies zeigt, dass je nach sozialer Situation – in einem Fall, Arbeitereltern, die Unterstützung in Anspruch nahmen, eine Tochter, die ihre Mutter als technisch kompetent erlebte, schließlich eine Schülerin, die geografisch isoliert vom Vater gefördert wurde – unterschiedliche Bedürfnisse den Ausschlag für die Beschäftigung mit dem Digitalen gaben. In diesen Fällen gelang es, positive Erfahrungen mit dem Digitalen zu machen und entsprechende Versiertheiten aufzubauen. Der Zugriff auf technische Geräte wurde zwar von den

Studierenden als frühe Möglichkeit erlebt, aktiv zu werden, etwas von der näheren Umgebung, der eigenen Lebenswelt selektiv zu erfassen, kreativ zu sein. In Bezug zu den späteren künstlerischen Vorlieben und Fähigkeiten wurden diese Aktivitäten jedoch durch die Befragten selbst kaum gebracht.

Die Schilderungen ermöglichen einige erste Erkenntnisse, sie hinterlassen ein paar Leerstellen in Bezug auf unsere Fragestellung und werfen wiederum neue Fragen auf: Festhalten lässt sich jedenfalls, dass von Programmen oder dem Programmieren noch kaum die Rede ist. Der Erwerb von Computersprachen, der Umgang mit Hard- und Software, mit komplexeren Apps etc. gehörten eher nicht zum Repertoire erster Erfahrungen mit dem Digitalen. Schon gar keine Erwähnung fanden sogenannte Social Media, Netzwerke oder digitale Plattformen. Inwiefern sich Zusammenhänge feststellen lassen, zwischen dem Heimbringen und Installieren eines Computers durch den Vater und der Unterstützung beim weiteren Umgang mit dem Digitalen, ist noch zu zeigen. Die Verbindung der ersten Begegnungen mit digitalen Angeboten und dem späteren alltäglichen Gebrauch und schließlich, was uns hier besonders interessiert, dem Einsatz der entsprechenden Kenntnisse im Zusammenhang mit der künstlerischen Abschlussarbeit wird in den folgenden Kapiteln nachgegangen werden.

3.3 Grundlagen in der Förderung digitaler Praktiken

Während man den Institutionen der Kunstausbildung lange vorwarf, insbesondere der Idee der »›L'art pour l'art‹« verpflichtet zu sein und damit »einen rein selbstorientierten Künstler« anzusprechen (König 2012: 375), haben sich diese spätestens im Zuge ihrer Akademisierung und der Bologna-Reform zu stark spezialisierten universitätsähnlichen Hochschulen entwickelt. Trotz der bis heute nachhallenden Vorstellung, dass Kunst ureigentlich nicht lernbar sei, lässt sich doch feststellen, dass die meisten auf dem Markt präsenten Künstler*innen über eine Kunstausbildung verfügen (Buchholz & Wuggenig 2012: 188ff.). Kunsthochschulen seien, so Saner, »zu einem zentralen Bestandteil im Selbstverständnis eines äußerst kompetitiven Feldes« geworden, das dank den Versprechungen von ›Offenheit‹, ›Anderssein‹ sowie einer gewissen ›Verrücktheit‹ in seinen Diskursen eine hohe Zahl von Studieninteressierten anziehen« könne (Saner 2019: 181).

Im Folgenden interessiert nun nicht einfach allgemein die Ausbildung und ihre Bedeutung für die künstlerische Praxis der interviewten Studieren-

den, sondern welche Bedeutung dem Diskurs um technische Veränderungen zukommt und die Frage, ob der Imperativ einer digitalen Transformation gemäß ihrer Erfahrung eine Rolle spielte. Auch wenn von einer großen Offenheit und Innovationsfreudigkeit bei Kunststudierenden ausgegangen werden kann, wird damit nicht automatisch deutlich, ob eine Digitalisierungstendenz innerhalb von Kunsthochschulen prominent wahrgenommen und ihr offen begegnet wird. Vor diesem Hintergrund aber befragen wir ein paar Jahre nach dem Betreten der Kunsthochschule Studierende von Kunst, Design und Kunstvermittlung danach, welche Ausbildungen sie an diesem Ort erhalten haben und welche Erfahrungen in Bezug auf digitale Praktiken sie dabei gemacht haben.

Zunächst (3.3.1) geht es im Folgenden darum, wie Studierende von digitalen Vorkenntnissen während ihres Studiums profitieren konnten, sodann (3.3.2) wird besprochen, ob bzw. inwiefern das Verfügen über Geräte und Programme bereits zu Beginn bis hin zum Ende des Studiums von Vorteil war, und drittens geht es um Einstiegskurse (3.3.3).

3.3.1 Mitgebrachtes

Wie in Bezug auf die ersten Begegnungen mit dem Digitalen bei den von uns befragten Studierenden bereits deutlich wurde, hat einigen von ihnen ein spielerischer Zugang, das mehr zufällige Ausprobieren an Vaters Computer etwa oder das Vertiefen in Computerspiele, relativ unbeabsichtigt Tür und Tor in eine digitale Welt geöffnet.

Einige Studierende erwähnen des Weiteren Kurse, von denen sie profitieren konnten: An den Erwerb erster Kenntnisse von basalen Programmen während des Gymnasiums, die für sie später eine Rolle spielten, erinnern sich mehrere Personen. Eine Studentin berichtet, viel von diesen frühen Kenntnissen gewonnen zu haben und noch immer davon zu zehren: In ihrer Masterarbeit untersuchte sie ein digitales Medienformat und entwickelte daraus in Zusammenarbeit mit einer Kollegin eine künstlerische Arbeit. Einer anderen Studentin kam während ihrer Masterarbeit der frühere Besuch einer Einführung in das Erstellen von Websites zugute, als sie eine Service-Plattform für die Design-Bedürfnisse von Firmen erstellen wollte.

Ungefähr ein Drittel der untersuchten Studierenden hat ein Erststudium außerhalb der Kunsthochschule begonnen und teilweise auch zu Ende geführt. Hinsichtlich des Erwerbs digitaler Kompetenzen zeigte sich dabei ein Studienfach-Unterschied, der sich als Gender-Gap entpuppte: Zwei männli-

che Studierende haben bereits in je einem naturwissenschaftlich-technischen Studium gelernt, wie man programmiert. Bei den Studentinnen, die zunächst ein geisteswissenschaftliches Studium aufgenommen oder dieses auch zu Ende gebracht haben und dann erst an der Kunsthochschule studierten, spielten hingegen digitale Kenntnisse kaum eine Rolle und von Programmier-Skills, die sie sich während ihres Studiums allenfalls hätten aneignen können, war nicht die Rede. Wohlgemerkt waren die Abschlussarbeiten genau dieser Studierenden dann auch mehr oder weniger analog ausgefallen.

Einige Studierende gaben an, künstlerisch-gestalterische Computerprogramme vor allem im Praktikum oder während einer Erwerbsarbeit kennengelernt oder professionalisiert zu haben. Daselbst spielten spezifische Applikationen eine Rolle und man musste und konnte sie einfach anwenden. Als sie das Studium für ein Semester unterbrach, habe sie während ihrer Arbeit bei einer Agentur viel gelernt, berichtet eine Studentin.

> »Und dann beginnst du dort zu arbeiten und [...] alle diese Tools, die du dann so mitbekommst, [die] habe ich eigentlich so im Studium nicht [erlernt].« (Ruby1)

Vor allem stehen in der Arbeitswelt Mitarbeitende zur Verfügung, die bei Fragen direkt angesprochen werden können und die bereits Erfahrung mit den verwendeten Programmen haben:

> »Und dann ist einfach je nach Projekt oder, da hat man geschaut und hat sich einfach immer das angeeignet, das man gebraucht hat für das Projekt. Und so habe ich ziemlich viel gelernt, aber am meisten habe ich dann im Joballtag gelernt, in der Agentur vor allem. [...] Dann hatte ich Gelegenheit wirklich zu fragen, wie es die andern machen. Und das war super gewesen. Weil, da wurden mir auch verschiedene Arten, wie man es machen kann, gezeigt. Weil, wenn man nur eine Person fragt, dann hat man ja nur einen Blick darauf. Und wenn die schlecht ist, dann wird man auch schlecht.« (Celina1)

Gelegenheit zu haben, ›wirklich zu fragen‹, war für die Studentin in Bezug auf ihr Praktikum in der Agentur eine wichtige Erfahrung. Und entscheidend war sicher auch, dass sie realisierte, dass bestimmte digitale Anwendungen auf verschiedene Arten umgesetzt werden können.

3.3.2 Verfügen über Geräte und Programme

Zu Beginn des Besuchs einer Kunsthochschule und des Erwerbs künstlerischer Fähigkeiten stellt die Ausstattung mit digitalen Geräten und Instrumenten inzwischen eine wichtige Grundlage dar. Das Verfügen über geeignete Computer, Notebooks, Pads etc. und damit materielle Objekte, ebenso wie über nicht-materielle digitale Dinge wie Programme und Applikationen, aber auch der Zugriff auf räumliche sowie personelle Angebote verschiedenster Art bilden für die befragten Interviewten eine wichtige Basis, um ihr Studium gut absolvieren zu können.

Bis heute gilt etwa ein Vorkurs, Propädeutikum o. ä. als geeigneter Einstieg in das Feld der Kunst. Er wird als idealer Ort des Ausprobierens künstlerischer Medien und Genres empfunden. Während des Vorkurses erhalten die Studierenden die Möglichkeit, in alle möglichen künstlerischen Richtungen zu schnuppern, Ateliers, Werkstätten etc. werden besucht und sie werden in die Grundlagen der einzelnen Tätigkeiten eingeführt. Spricht man mit ehemaligen Kunststudierenden, versichern die meisten einhellig, dass der Vorkurs die beste Zeit und Phase ihres Kunststudiums gewesen sei. Tatsächlich stehen hier den Studierenden alle möglichen Angebote zur Verfügung: Sie können Werkstätten benützen, sich in Ateliers aufhalten etc. Gleichzeitig kommen hierbei vermehrt digitale Geräte zum Einsatz, wie dies in den Interviews zum Ausdruck kam:

> »Der Vorkurs, finde ich, ist extrem spannend, weil es so viel aufzeigt. Also eben einerseits, dort hat es eben auch gerade so angefangen, dass […] dass alle gerade einen Laptop hatten und dass man eben wirklich auch fest digital gearbeitet hat. Ich glaub, das ist bei uns wirklich so der Wendepunkt gewesen.« (Zoe)

Für eine der interviewten Student*innen begann ihr Kunststudium gar eigentlich erst mit dem Kauf eines Computers. Einen solchen hatte sie vorher nicht besessen.[12]

> »Vielleicht kann ich gleich starten mit der Hochschule. Das hat eigentlich schon im Vorkurs begonnen, weil, dann habe ich mein erstes MacBook ge-

12 Dies scheint sich gerade zu ändern, unter der Devise BYOD, Bring Your Own Device, werden in der Schweiz zahlreiche Gymnasiast*innen dazu angehalten, eine eigene digitale Grundausstattung an die Schule mitzubringen.

> kauft. Weil, wie klar war im Vorkurs: Hey jetzt müssen wir beginnen, das Portfolio zu machen, jetzt brauchst du diese Programme, um dieses Portfolio aufzubereiten. Und dann hat es bei mir angefangen eigentlich.« (Ruby1)

So habe sie ihr erstes MacBook angeschafft, um sodann Photoshop und InDesign-Kurse an der Kunsthochschule besuchen zu können. Auch andere Studierende haben während des Interviews erläutert, dass der Besitz entsprechender Geräte einen ersten Schritt zum Erwerb digitaler Fertigkeiten darstellte. Entscheidend ist neben dem eigenen Computer des Weiteren auch, dass die Studierenden Programme, die vonseiten der Kunsthochschulen als zentral erachtet werden, kaufen müssen.[13] Zum Zeitpunkt der Befragung erwerben die Studierenden zudem ein von der Hochschule subventioniertes Package an Programmen (Adobe Creative Suite). Die Hochschule vermittelt sodann Einstiegswissen über deren Anwendung. Dazu gehören Kurse zu ›Mixed Media‹ oder Einführungen in konkrete Programme, schließlich auch solche, die sich explizit Bestandteilen der Adobe Creative Suite widmen. Einführungskurse z.B. in Photoshop, InDesign, Premiere Pro, After Effects etc. wurden von den befragten Studierenden wahlweise, je nach Präferenz oder Bedarf, besucht.

Es gibt auch Fälle, wo sich hinsichtlich digitaler Praktiken bzw. der Unterstützung oder Zurverfügungstellung von Wissen, Erfahrung oder Hilfsmitteln Grenzen zeigen. Während für den Beginn des Studiums eine gewisse Euphorie, was den Besitz und die Nutzung digitaler Geräte betrifft, konstatiert werden kann, zeigten sich bei anspruchsvolleren künstlerischen Zugriffen zuweilen auch Beschränkungen. Die Nutzung, der Einsatz und die Anwendung von Programmen in den studentischen Masterarbeiten kann an der Nicht-Verfügbarkeit von digitalen Geräten oder institutionellen Barrieren scheitern. Dies kam bei einer Studentin (Tina) zum Ausdruck, die im Laufe ihrer Masterarbeit Naturwissenschaftler einer anderen Hochschule kennengelernt und sich mit diesen auszutauschen begonnen hatte. Als sie ein Simulationsprogramm dieser Forschungsgruppe für die eigene künstlerische Arbeit nutzen wollte, sah sie sich gleich mit mehreren Hindernissen konfrontiert. Dabei stellten sowohl die Inkompatibilität der Computersysteme (PC vs. Mac) als auch die digitalen Schutzwälle zwischen den Hochschulen (Schule ließ das

13 Sie legen sich dazu einen Adobe Creative Cloud Account zu und zahlen für die Lizenz monatlich eine von der Hochschule subventionierte Gebühr.

Downloaden eines ›fremden‹ Programms auf einem Computer der Hochschule nicht zu) eine Erschwernis dar. Es gab zwar einen einzelnen, den einzigen Computer an der Hochschule, auf dem das Programm funktioniert hätte. Dieser war aber in seiner zeitlichen Verfügbarkeit stark eingeschränkt, da er für weitere Dienste bzw. Studierende vorgesehen war. Die zeitlichen Slots, an denen er verfügbar gewesen wäre, kollidierten jedoch mit den Arbeitszeiten der Studentin, die ihn brauchte. Sie jobbte neben dem Studium noch und konnte deshalb nicht immer an der Schule sein. Das bedeutet, dass das digitale Angebot einer Hochschule stark geformt und auf bestimmte – und nicht andere – Bedürfnisse oder Ansprüche hin zugeschnitten ist. Dieser Zuschnitt wiederum wurde von der genannten Studentin zumindest nicht als elastisch erfahren, so dass es eine Herausforderung blieb, sich mit anderen, erweiterten digitalen Möglichkeiten vertraut zu machen.



Abbildung 1: Ateliersituation – Das Macbook ist fast immer dabei.

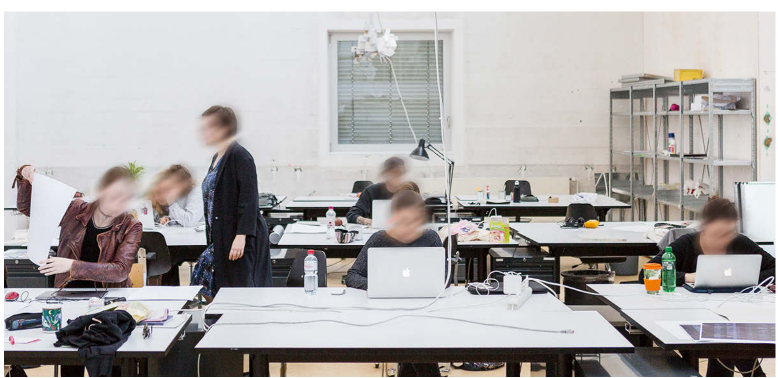


Foto: MediaLab, HKB.

Studierende der Künste scheinen ihre digitalen Praktiken auf verschiedenen Grundlagen aufzubauen, die weder allein an der Kunsthochschule erworben werden können, noch einzig auf die Vermittlung der entsprechenden Kompetenzen angewiesen sind. Auch das Verfügen über digitale Dinge, zu denen Geräte ebenso wie Programme gehören, stellt sich dabei genauso als fundamental heraus, wie die Möglichkeit zu haben, entsprechend ausgestattete Räume betreten und die sich da aufhaltenden oder dafür verantwort-

lichen Mitarbeitenden um Rat bitten zu dürfen. Auf welchen Interaktionen der Erwerb digitalen Kapitals womöglich gründet, werden wir im nächsten Kapitel genauer erkunden.

3.3.3 Einstiegs- und andere Kurse

Die angebotenen Einstiegskurse haben hinsichtlich des Erwerbs einer routinierten Umgangsweise mit digitalen Angeboten für die verschiedenen Studierenden eine sehr unterschiedliche Bedeutung.

Unter den befragten Studierenden gab es solche, die ihr Interesse für bestimmte Programme erkannten und froh über das Angebot und über entsprechende Kurse waren. Eine Studentin beschreibt dies so: »Also bei InDesign muss man sagen, das waren wirklich Einführungskurse« (Ruby). Bei anderen Studierenden schienen die Kurse eher als Differenzerfahrung zu fungieren:

> »Ich fand dann auch der Bachelor war dann sehr spannend, es war sehr praxisorientiert. Wir hatten natürlich alle diese Grundkurse zu den digitalen Programmen, also Photoshop, InDesign, Illustrator. Ich hatte vorher noch nicht viel damit zu tun, da habe ich da schon gemerkt, dass ich halt älter bin als die anderen, und die anderen haben vielleicht eben irgendwie eher schon digital auch gestaltet.« (Nora1)

Die Einführung in Anwendungen wurde offenbar geschätzt, aber wahrgenommen wurde auch, dass jüngere Studierende versierter waren. Der Einstieg in eine digitale Praxis wurde zudem zum Teil als sehr kursorisch wahrgenommen:

> »Wir hatten auch sehr wenig Kurse. […] Im ersten Jahr im Propädeutikum haben wir viel auch von Hand gemacht und nachher hat man dann immer wie mehr gebraucht. Dann mussten wir Sachen drucken oder layouten und da war ich überrascht, dass man uns das nicht zeigt. Dort war die Politik eher so gewesen, dass man die Schüler ins kalte Wasser stößt und schaut, was sie von selber sich aneignen können. Und ja das Resultat war halt mühsam und nicht so super. Ja, da habe ich begonnen, wirklich viel selber zu lernen. Kurse hatten wir dann schon, aber es waren wirklich wenige Stunden, vielleicht irgendwie acht Stunden einmal in einem Jahr oder so, in dem Stil habe ich es in Erinnerung.« (Celina1)

Gleichzeitig kommt in den Aussagen von Studierenden zum Ausdruck, dass die Einführungskurse, auch wenn es sich um wenige handelte, als wichtig für

eine weiterführende digitale Praxis empfunden wurden. Sie erinnerten sich fast durchgehend daran. Dabei wurden Grundkenntnisse gelernt, die sodann eine Sicherheit vermittelten.

> »[Mit] Tonaufnahmen haben wir auch schon geschafft. Aber dort nicht so intensiv, sondern mehr halt, wir haben dort auch Einführungen gehabt. […] Aber dort haben wir jetzt weniger ›herumexperimentiert‹, sondern unser Fokus ist wohl so auf dem digitalen Bild, plus nachher der digitalen Nachbearbeitung auf diversen Programmen, Photoshop, After Effects, Final Cut, […] Premiere gewesen …« (Emma1)

Häufig ging die erfolgreiche Aneignung bestimmter Kenntnisse mit eigenen Projekten oder Vorhaben einher. Fehlte dieser Fokus wurde auch weniger Gewicht darauf gelegt, ein Programm kennenzulernen. Die Studierenden erzählten zudem davon, dass das vermittelte Basiswissen nicht ausreichte und in der Folge oft weitere Erfahrung auf andere Weise erworben werden musste. Die Kenntnis eines Programms führte jedoch dazu, dass die Anwendung eines nächsten Programms besser erschlossen werden konnte. Eine dahingehend typische Aussage findet sich bei folgender Studentin:

> »Ja, meistens ist es ein Grundlagenkurs gewesen, wo wir das Wichtigste gelernt haben und […] nachher läuft dann extrem viel über Tutorials. Und […] jetzt gerade in der Adobe Suite find ich, sind [die Programme] alle so aufgebaut, dass, wenn man eines kennt, dann eignet man sich ein anderes eigentlich recht einfach auch an. Also […] da schaffe ich jetzt eigentlich viel damit, wenn ich Probleme habe, dann schaue ich Video-Tutorials.« (Zoe1)

Der Rhythmus der Kurse scheint nicht für alle Studierenden gleichermaßen ideal gewesen zu sein. Die Einstiegskurse vermitteln häufig erste Eindrücke, erlauben es den Studierenden, Ideen zu generieren, wecken in manchen die Lust, sich mit dem Medium auseinanderzusetzen, sind dann aber schon wieder vorbei.

> »Wir haben mal noch eine kurze Einführung gehabt mit dem MAX MSP […] Mit dem kann man fast alles machen, wenn man so irgendwelche interaktiven Installationen machen möchte, kann man so Mindmap-artige Schaltungen machen mit Bewegungssensoren, die man anschließen kann und so weiter, also, mega spannend, aber viel zu komplex dafür, dass ich jetzt noch damit arbeiten könnte nach dieser kurzen Einführung. Also ich müsste sicher mehr Zeit investieren, damit ich damit arbeiten könnte.« (Emma1)

Auch wenn mit Einstiegskursen zuweilen ein erstes Interesse für ein Programm geweckt werden kann, ist den Studierenden selbst bereits klar, dass sie das Programm nur dann werden anwenden können, wenn sie sich dahinterklemmen. Übung und Routine sind mit einer Einführung ebenfalls noch nicht erlangt. Dies zwingt die Studierenden schließlich dazu, sich selbst weiterzubilden:

> »Und dann denkt man plötzlich, ah ja stimmt, das könnte man eigentlich auch noch machen oder findet, das ist auch noch spannend, halt andere Beispiele anzuschauen, und dann wieder sich zu überlegen, ob man das einbauen möchte. Und wie muss man das jetzt machen? Und dort finde ich, ist dann ein Kurs zum Teil wie, man ist noch nicht so weit. Also, man müsste einen Kurs gerade extrem intensiv haben. Aber da man ihn ja über ein Semester [lang besucht], dann hat man so die Grundlagen dieser Tools, aber zum nachher selber darauf aufbauen, finde ich eigentlich Online-Tutorials super.« (Zoe1)

Auch wenn sie im Nachgang gewieft damit umging, scheint bei dieser Studentin leises Bedauern mitzuschwingen, dass ein Kurs nicht fortgesetzt wurde und das Gelernte intensiviert oder unter Begleitung angewandt werden konnte. Auch andere Studierende haben in Bezug auf die ihnen während des Bachelors besuchte Hochschule den Eindruck erhalten, dass man sich digitale Kenntnisse selbst anzueignen hatte: »Aber sonst ist man eigentlich davon ausgegangen, dass man das selber so ein bisschen sich, glaube ich, beibringt«, meint ein Student (Ingo1).

Dieses Auf-sich-selbst-Zurückgeworfen-Sein als Chance zu sehen, zählen wir hier zu dem, was König (2012) mit einer ›hohen Selbstorientierung‹ als Charakteristikum eines Kunststudiums beschrieben hat. Es kann dazu führen, dass Studierende ihre künstlerischen Strategien ändern oder eine Medienwahl adaptieren, weil sie mit dem digitalen Material bzw. dessen Verarbeitung möglicherweise überfordert sind. Dies zeigt sich bei Studierenden beispielsweise, die im Verlaufe des Studiums vermehrt (wieder) mit dem Zeichnen als Praxis hantieren.

Es gibt aber auch Studierende, denen ihre »hohe Selbstorientierung« aufgrund der inhaltlichen Schiene, die in den Kursen gefahren wird, sehr zugute kommt. Aufgrund der Interviewaussagen kann beobachtet werden, dass sich in den Bachelor-Angeboten die Kurse häufig um inhaltliche Fragen drehten und die Vermittlung von Kenntnissen zu bestimmten Programmen mehr so

en passant erfahren wurde. »Es ist, glaube ich, immer mehr um den Inhalt gegangen als um die Programme selber«, sagt zum Beispiel ein Student (Ingo).

Über thematische Angebote, die sich dem Mediengebrauch in den Künsten widmeten, kann durchaus auch ein Einstieg in die Bearbeitung von digitalem Material und eine vertiefte künstlerische Umgangsweise gefunden werden. Eine Studentin gab im Interview die Schritte, die dazu führten, sich versiert bestimmter Programme zu bedienen, sehr detailliert wieder. Ihr ist es gelungen, sich durch eine geeignete Chronologie und durch Kooperation eine Umgangsweise mit digitalen Möglichkeiten zu erschließen. Dies geschah schrittweise und über die Zeitspanne ihres gesamten Bachelor-Studiums hinweg:

> »Ja wir haben das, im ersten Jahr hatten wir sogar so ein Einführungsmodul gehabt, wo Zeit – Mixed-Media geheißen hat und dort hatten wir einen recht konkreten Auftrag gehabt. Also, wo noch nicht sehr digital war, sage ich mal, wo sogar noch mehr mit diesen Kameras gefilmt wurde, in denen sogar noch Kassetten waren, und konnten nachher einfach so einen viertelstündigen Experimentalfilm drehen. Und wir hatten auch verschiedene Beamer und so zur Verfügung, wo wir im Innenraum nachher das Video [...] als Installation inszeniert, sage ich jetzt mal, wieder abgespielt haben. Dann habe ich aber noch nicht mit der Emma zusammengearbeitet. Und erst dann hatten wir so die Einführungen in Kameratechnik, ins Bearbeiten noch nicht. Dort ist es darum gegangen, dass man [das Video] eben nicht bearbeitet.« (Johanna1)

Die Studentin gibt hier ihre ersten Erfahrungen wieder, die aus dem Besuch eines Einführungsmoduls in Mixed-Media bestanden. Recht detailliert erinnert sie sich an die Geräte bzw. die Videokamera, mit der sie gearbeitet hat. Sie hat den Kurs als Einführung empfunden, dies zeigt sich in der wiederholten Erwähnung derselben. Es geht nicht um die Bearbeitung des Films, sondern um das Drehen desselben. Später setzt ihre Eigenmotivation ein und mit dieser auch das Interesse und der Wille, sich digitale Kenntnisse selbst zu erarbeiten:

> »Und nachher haben wir eigentlich vor allem, als wir nachher merkten, doch wir wollen das Zeug brauchen, um wirklich daran zu arbeiten, haben wir uns das eigentlich selber angeeignet. Und [...] es gab eine spezielle Kamera, die BlackMagic Kamera, mit der wir nachher unsere Sachen gefilmt haben. Und wir sind zum [Video-Support ihrer früheren Kunsthochschule] und haben

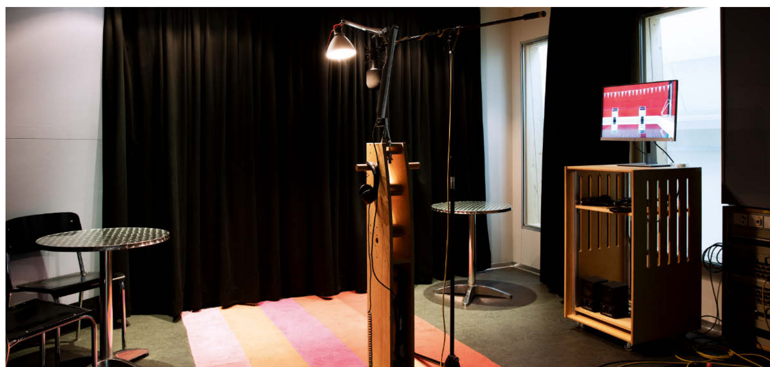
> gesagt, wir brauchen eine Kamera für das und das. Und dann haben wir zuerst noch mit einer Spiegelreflexkamera gefilmt, und nachher, auch so von den Programmen her, die Emma hat in einem anderen Modul, das sie mal noch besucht hat, wo sie mit Videoleuten, glaube ich, auch gearbeitet hat, Einblick bekommen ins Final Cut. Und sie hat nachher dann dort vor allem auch viel gemacht. Sie ist [diesbezüglich] die, die viel versierter ist als ich. Ich bin dann eher die, die dann mal Kostüme genäht hat oder so. Und […] nebenan gesessen bin und gesagt habe, man könnte es doch so machen. Aber so zum Beispiel die Programme selber haben wir nie, [durch] irgendeinen Input oder so, haben wir nicht von der Hochschule selbst gelernt. Da […] haben wir sehr gebastelt am Anfang, [zuerst] mit Photoshop und es nachher wieder ins Final Cut getan und so ein bisschen so.« (Johanna1)

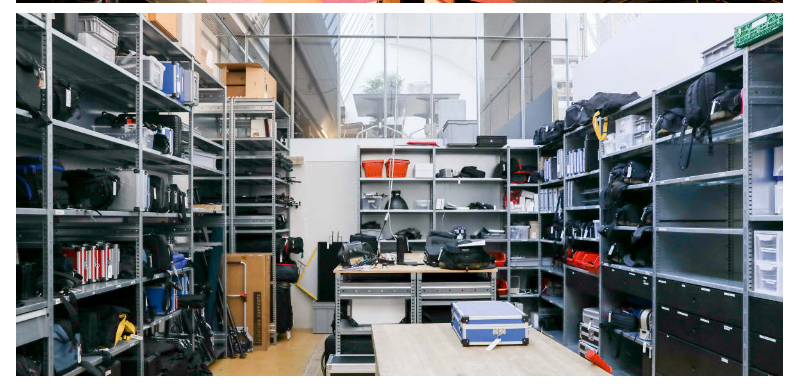
Über verschiedene Kurse, Aufträge, Ideen und schließlich den Wunsch, künstlerisch weiterzugehen, hat sich die zitierte Studentin der Nutzung bestimmter Programme angenähert und sich diese schlussendlich zu eigen gemacht. Die Studentin hat zudem entdeckt, dass sie über Kooperation eher weiterkommt, als wenn sie alles allein machen würde. Der Input der Schule bestand also darin, Einführungskurse anzubieten, damit noch völlig ungezielt erste Erfahrungen z.B. mit der Handhabung einer Kamera und dem Drehen eines Filmes gemacht werden konnten. Als das eigene Interesse einsetzte (hohe Selbstorientierung) wurde der Studentin auch deutlicher, was sie an Geräten und Kenntnissen brauchte. Das soziale Kapital, sich getrauen im schuleigenen Video-Support Wünsche anzubringen, der Mut, in Kooperation zu arbeiten, »zu basteln«, führten dazu, positive Erfahrungen mit digitalen Dingen machen zu können.

Der Zugang zum Digitalen, so kann man hier bilanzieren, findet bei etlichen Studierenden über ein spielerisches Ausprobieren bereits vor dem Studium statt. Die Möglichkeit, Erfahrungen während eines Praktikums zu machen, wo Ansprechpartner*innen zur Seite stehen, wird des Weiteren als hilfreich wahrgenommen. Das finanzielle und materielle Verfügen über Geräte und Programme ist ebenfalls entscheidend. Dabei wird auch deutlich, dass die digitale Ausstattung der Hochschule als attraktiv empfunden wird. In einem exemplarischen Fall hingegen werden die Grenzen der Infrastruktur erlebt, da ein bestimmtes Programm nicht zum Einsatz kommen kann, weil es aus mehreren Gründen nicht auf den hauseigenen Geräten genutzt werden kann. Hier zeigt sich, dass eine digitale Aufstockung, aber auch eine Vernetzung zwischen Hochschulen in Zukunft zu einem Thema werden könnte.

Abbildung 2–4: Im Einführungskurs des MediaLab kommen einige Studierende zum ersten Mal mit Aufnahmematerial in Kontakt.







Fotos: MediaLab, HKB.

Schließlich weisen die Aussagen der Studierenden darauf hin, dass Anleitungen zum Einüben einer digitalen Praxis, quasi Hilfe zur Selbsthilfe, ebenfalls eine entscheidende Rolle spielen.

3.4 Digitales Lernen als Selbstlernen

Während des Vorkurses oder im Bachelor-Studium haben die Studierenden der Künste, die wir hier fokussieren, bestimmte Geräte erworben und einige für sie zentrale Programme kennengelernt. Sie haben erste Kenntnisse gewonnen der digitalen Möglichkeiten, die mit künstlerischen Praktiken in Zusammenhang stehen. Etliche Einblicke in die Welt des Digitalen, ins Programmieren oder den Gebrauch bestimmter Applikationen, dies kam während der Gespräche auch zum Ausdruck, haben sie allerdings nicht in Form strukturierter Hochschulangebote oder Kurse erhalten. Wie sich bereits im vorherigen Kapitel ansatzweise herausschälen ließ, beginnen die Erfahrungen aus den verschiedenen Bereichen in der Praxis sich zunehmend zu ergänzen und sie werden laufend zueinander in Beziehung gesetzt. Selbständigkeit wird von den Studierenden dabei vorausgesetzt, sie müssen fähig sein zu erkennen, wann man was mit welchen Tools oder welcher Hilfe einsetzen kann. Deutlich wird dabei nun im Folgenden werden: Ein beträchtlicher Teil des Erwerbs digitaler Praktiken findet im Modus des Selbstlernens statt.

Relevant ist für uns – gemäß Fragestellung – die Frage danach, ob in dem Erwerb, dem Einsatz und der Bewertung künstlerischer Praktiken eine digitale Dimension Bourdieu'scher Kapitalsorten zum Zuge kommt. Hierzu interessiert die Bedeutung einer digitalen Praxis als technische Erneuerung und Antriebskraft für Veränderung. Begleitet wird diese Frage u.a. von den bereits erwähnten Überlegungen dazu, was ein Studium an einer Kunsthochschule besonders macht. Besucht wird diese, so behaupteten wir, mit dem Ziel ›zu werden, was man ist‹ (Gisler & Shehu 2015), nämlich Künstler*in, Gestalter*in, Kunstvermittler*in. Ein solches Ziel setzt hohe Selbstkompetenz voraus: »An der Entfaltung des künstlerischen Selbst kann nur selbst gearbeitet werden – über eine praktische, forschende Tätigkeit, bei der die Problemstellungen nicht von außen vorgegeben sind, sondern in der aktiven, nie abgeschlossenen Auseinandersetzung mit sich selbst gesucht werden«, schreibt Alexandra König (König 2019: 268). Abgegrenzt, und das ist in unserem Falle eine wichtige Bemerkung, »wird sich von der Vorstellung, Techniken zu erlernen« (König 2019: 268). Wie also nehmen Studierende ihren Kompetenz-

erwerb hinsichtlich digitaler Praktiken wahr, den sie im Rahmen ihres Studiums durchlaufen? Wie lernen die Studierenden digitale Praktiken für ihr künstlerisches Tun, wenn dieses im Zentrum steht und es darum geht, sich selbst auszudrücken, eine »Sprache zu finden für die Kunst« (Gisler 2018), wenn sie ja gerade keine Technik lernen wollen/sollen? Zumindest zeigen die Aussagen, die wir vorgefunden haben, dass besonders dann, wenn es um ein inhaltliches Ziel geht, die Bereitschaft erhöht vorhanden ist, sich mit technischen Fragen zu beschäftigen.

Die folgenden Kapitel gehen darauf ein, wie Studierende ins kalte Wasser der digitalen Praxis gestoßen werden (3.4.1), auf welche Werkzeuge sie zugreifen, wenn sie zu schwimmen versuchen (3.4.2), welche Probleme ihnen dabei begegnen (3.4.3) und wie sie lernen, sich obenauf zu halten (3.4.4).

3.4.1 Probleme des Selbstlernens: Ins kalte Wasser gestoßen werden

Dass der Erwerb digitaler Kompetenzen zunächst und wohlgemerkt von Studierenden selbst nicht als eigentliches Ziel eines Studiums an der Kunsthochschule betrachtet wird, kam im Gespräch mit Lehrpersonen und Studiengangsleitungen zum Ausdruck. Eine Dozentin berichtete, dass ihr eine gewisse Zurückhaltung gegenüber digitalen Ansprüchen bereits im Unterricht mit ihren Bachelor-Studierenden begegnet sei. Sie erzählte während des Fokusgruppengesprächs von folgender Begebenheit:

> »Es gab eine Situation, wo ich auch mit dem ersten Bachelorjahrgang über Digitalität gesprochen habe und [wir] Hito Steyerls Text gelesen habe[n]. Und da war der totale Widerstand. ›Ja also, Digital wollen wir dann nicht … Und, jetzt müssen wir dann erstmal Zeichnen lernen und Malen lernen.‹ […] Schon auch einerseits [haben sie] diese Affinität zum Digitalen, aber auch ein großer Widerstand.« (Dozentin, FGG1_Art Education)

Neben dem Finden künstlerischer Ideen scheint der Erwerb digitaler Kenntnisse für junge Studierende möglicherweise erstmal entweder als zu einfach, zu unwichtig, oder auch zu mühsam zu sein. Gleichwohl lässt sich ein Kompetenzerwerb in einem Wechsel verschiedener – analoger wie auch digitaler – Praktiken feststellen, wenn sie einmal mit konkreten Projekten begonnen haben.

Eine Studentin erzählte zum Beispiel von der durch die Hochschule gestellten Aufgabe, einen Film zu machen. In diesem sollte die Projektidee kurz und prägnant vorgestellt werden, um ihn später auch auf der Website der

Hochschule platzieren zu können. Im Gespräch erläuterte sie, wie es möglich war, im Zusammenhang mit dieser Aufgabe, die sie digital zu lösen hatte, eine Idee zu finden, die dann in der Folge umgesetzt werden konnte. Hierbei zeigt sich eine Auftrennung der Aufgabenstellung in verschiedene Aspekte. Die Idee, so die Studentin, hätten sie und ihr Projektpartner beim Spazieren gefunden. Erst im Anschluss daran hätten sie sich gefragt, welche technischen, digitalen Tools und Fähigkeiten zur Umsetzung benötigt würden:

> »Ich glaube, […] also technisch haben wir wie gefunden, es geht irgendwie schon. Ich glaube, […] also heutzutage […] hat man wie weniger Angst, weil wir eben die Suchmaschine haben.« (Lea1)

Zentral scheint in diesem Narrativ das Finden der Idee. Die Studentin vertraute entsprechend darauf, dass sie sich die notwendigen digitalen Kenntnisse später würde selbst beibringen können – oder ansonsten auf die Suchmaschinen zurückgreifen könnte. Sie bestätigt aber auch die oben formulierte These, dass das Finden einer Idee die eigentliche Herausforderung darstellt. Der Umgang mit der Technik scheint nicht sonderlich zentral gewesen, sondern als unproblematischer Aspekt mitgelaufen zu sein. Gleichwohl ergeben sich einige handfeste Herausforderungen, die mit der Technik zu tun gehabt haben:

> »Für das Video muss man ja Kamera und irgendwie Soundaufnahmegeräte ausleihen und nachher bin ich an die HKB, ich habe noch nie etwas gefilmt, also wir beide noch nie, und nachher […] habe ich auch telefoniert. Ich habe mich beraten lassen, eben wie das geht mit dem Zoom, was für eine Kamera brauche ich. Und […] dann habe ich so ein paar Sachen reserviert und habe mir vorgestellt, dass es einfach so eine Kamera sei. Und nachher [lacht] bin ich vor Ort, also das Gerät, plus Stativ, plus… das [alles] war schwerer als ich [lacht]!« (Lea1)

Zur Sicherheit ihres Gelingens mag beigetragen haben, dass diese Studentin in einem Zweierteam arbeitete und sich damit auf jemand anderes abstützen konnte. Sie schien zudem zu wissen, dass sie Beratung erhalten würde und die wichtigsten Informationen an der Hochschule erfragen konnte. Sie war froh, dass – und machte davon auch Gebrauch – sie die entsprechenden Gerätschaften (Kamera, Stativ etc.) aus dem Medienarsenal der Hochschule ausleihen konnte. Während sie das Finden ihrer Idee als eigentliche Leistung darstellt, sind die technischen Herausforderungen höchstens eine Anekdote wert. Dieses Detail lässt uns dennoch deutlich erkennen, dass erst eine gan-

ze Reihe von Lernschritten zum künstlerisch-gestalterischen Resultat geführt haben konnte.

Abbildung 5: Inspiration finden auf einem Spaziergang.

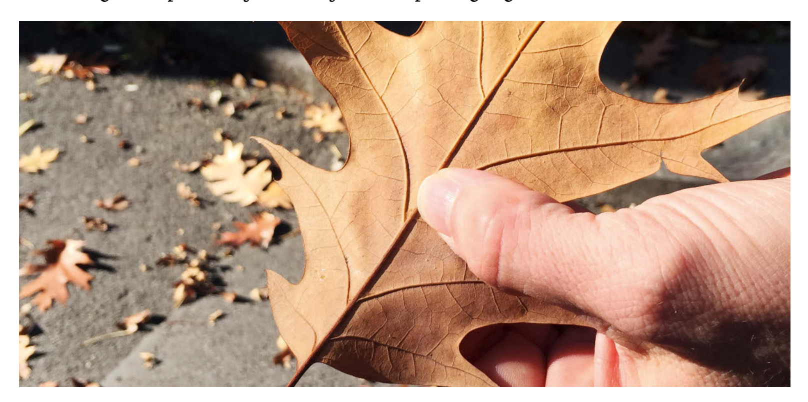


Foto: Bienvenue Studios.

Abbildung 6: Ein Filmstill aus einem Master-Promovideo.



Filmstill: Bienvenue Studios.

Wie der Einsatz von ›digitalem Kapital‹ mit dem Überwinden technischer Hürden zu tun hat, macht exemplarisch eine andere Studentin deutlich. Immer wieder sind die Studierenden seitens der Hochschule mit Erwartungen konfrontiert, die zwar keine direkte Notenrelevanz haben, die es aber doch möglichst gut zu erfüllen gilt. Mehrere Studierende erzählen von solchen Herausforderungen und entsprechenden Schreckmomenten. Eine Studentin schildert eindrücklich von einer Situation während ihres Bachelors. Sie und ihre Kolleg*innen hatten die Aufgabe erhalten, eine dreidimensionale Visualisierung ihrer Arbeit herzustellen. Diese Aufgabe ließ sich ohne den sofortigen und selbständigen Erwerb bestimmter digitaler Praktiken nicht erfüllen:

> »And for my bachelor they asked us – like one day they came and they told us ›yeah for next week, we want you to choose the room in which you will present your bachelor and to create a 3D visualization of how you will present all your work.‹ And we never had 3D courses, so we had to find a program. If possible, a free program because we didn't want to pay, just for because we've never used something like that. And then we had to learn how to use that. So basically one or two students had taken an optional course on 3D, so they told us ›yeah download sketch-up‹ and they told us very quickly like the basics ›ok this is how you do shapes and this is how you do that and you can go online on this website and you can download some premade shapes‹. It's like tables and chairs, so yeah, I tried to do something with that and so we all had to learn«. (Mathilda1)

Bei diesem Beispiel kommt wiederum soziales Kapital zum Einsatz. In Windeseile hatten die betroffenen Studierenden Kolleg*innen zu finden, die ihnen eine kurze Einführung in ein Programm zu geben vermochten, das sie noch nie angewendet hatten. Erst danach folgte eine Phase des Selbst-Ausprobierens und eigenständigen Lernens.

3.4.2 Selbstlernen im Netz: Schwimmen lernen mit Tutorials, Textinstruktionen und Co.

Dafür, sich den Umgang mit Programmen und Apps anzueignen, sind die Studierenden weitgehend selbst zuständig. Sie tun dies, wie wir gesehen haben, indem sie sich von Kolleg*innen instruieren lassen oder auch bei diesen gewisse Fertigkeiten einfach abschauen. Beispiele aus den Aussagen der Studierenden ermöglichen es, dies im Folgenden zu veranschaulichen. Eine Studentin formulierte ihre Erfahrung folgendermaßen:

»Ich habe [die Programme] schon gelernt, aber ich bin recht so, ich mache einfach mal und nachher, wenn ich nicht mehr weiterkomme, google ich es schnell. Ah ja, wie macht man das jetzt schon wieder. Also […] durch das Abschauen vielleicht von anderen Leuten, aber auch durch das Ausprobieren und vielleicht durch irgendwie Nachlesen, wie man das jetzt schon wieder macht und gewisse Sprachen kennen wir einfach irgendwie, weil wir … vielleicht ein bisschen mit denen aufgewachsen sind.« (Sofie1)

Die Studentin versteht sich auf eine bestimmte Weise selbst als *digital native* und gehört vielleicht exemplarisch zu der Gruppe Studierender, die sehr pragmatisch umgeht mit Anforderungen einer technologischen Entwicklung. Sie ist ein gutes Beispiel für die Idee, dass die Aneignung digitaler Kompetenzen auch ohne direkte soziale Interaktion stattfinden kann. Studierende lesen nach, probieren aus etc. So erzählen Studierende, dass sie häufig allein arbeiten und akribisch bestimmte Vorlagen nutzen: Hier findet das »Sich-Selbst-Aneignen über Tutorials« statt. Dieses ist durch ein selbständiges Vorgehen gekennzeichnet. Eine Studentin beschreibt dieses Selbstlernen folgendermaßen:

»Und jetzt muss ich kurz überlegen. Ja die ganzen Tools, die mit dem Arbeiten kamen, die habe ich mir wie selber ein wenig angeeignet, Tutorials geschaut. Zum Beispiel Excel ist auch so ein Programm, das ich, ja, ich würde mich immer noch nicht als Profi, [lacht] nein niemals als Profi bezeichnen. Aber das ist auch etwas, da merkte ich, das brauch ich jetzt fürs Arbeiten, darum muss ich mir diese Kompetenz aneignen. Dann habe ich mal begonnen auf linda.com so ein Tutorial zu schauen, genau.« (Ruby1)

Im Internet nach Erklärungen und Erläuterungen zu suchen, erweist sich, wie bereits beschrieben, für einen Großteil der Studierenden als sehr gebräuchliches Vorgehen, quasi als der erste Schritt bei einer Recherche zu einem Thema oder einer Technik. Dabei zeigt sich, dass nicht alle Studierenden die gleichen Lernstrategien anwenden. Sie beschreiben verschiedene Vorlieben und argumentieren dabei mit Geschwindigkeit, Sprache u. ä. Es gibt Studierende, die schätzen z.B. Video-Tutorials besonders, weil diese nicht nur in Textform abgefasst sind, sondern Vorgehensweisen visualisieren. So formuliert dies eine Studentin, für die Deutsch Zweitsprache ist:

»Ich würde sagen bei einem schwierigen Fall [bevorzuge ich] eher das Video. Weil, ich habe wie das Gefühl, das hat mit Geduld zu tun. Weil, bei einem Video kannst du wie besser abschätzen, was gerade erklärt [wird]

> und beim Text, würde ich sagen, […] reagierst du einfach langsamer. […] Also ich als Fremdsprachlerin kann sowieso nicht ohne Bildhilfe, Bildmaterial, ohne Bilder muss ich einfach zweimal durchlesen bei diesen Anweisungen, die mir dann weiterhelfen.« (Lea1)

Einer anderen Studierenden wiederum sind Tutorials zu langsam, so dass sie im Netz lieber nach schriftlichen Erklärungen sucht:

> »Tutorials waren nicht genug schnell, es wurde mir langweilig. Es zeigte immer irgendwelche Sachen, die mich nicht interessierten. Es war dort nicht für Künstler oder nicht Grafiker gemacht gewesen, also das hat wenig geholfen. Ich habe einfach sehr viel gegoogelt immer wieder, also einfach die Frage gegoogelt und geschaut nach einer Antwort, also nach einem Text oder so. Mit dem bin ich sehr gut vorwärtsgekommen, also einfach technische Probleme habe ich immer so gelöst.« (Celina1)

Es zeigt sich also, dass das Internet auf unterschiedliche Arten und Weisen als Ort des Lernens fungiert, obwohl die Studierenden eigentlich nicht lernen, wie man im Netz lernt. Und nicht alles eignet sich für alle gleich: Gewisse Studierende suchen lieber nach Tutorials und Videos, hören und schauen zu, andere bevorzugen es, Text zu lesen im Netz – und dann wieder auszuprobieren. Ihr Kapital ist es dann, sich bewusst zu machen und in der Folge zu wissen, wie sie sich am besten im Netz vorwärtsbewegen, den Überblick über die Vielfalt des Materials nicht zu verlieren, um mit den gebotenen Möglichkeiten ganz spezifische Fragen, die im Moment auftauchen, zu beantworten.

3.4.3 Kampf mit Datenmengen und andere Probleme des Untergehens

Während einige Studierende mit scheinbarer Leichtigkeit, neue Programme ausprobieren und sich anzueignen vermögen, verspüren andere großen Respekt vor den unterschiedlichen digitalen Möglichkeiten und der Datenflut. Die Schwierigkeit, mit einer Fülle an Material umgehen zu müssen, auch die Komplexität des oft multimedialen Materials, kann einhergehen mit Sorge um Kontrollverlust. Die Erfahrung einiger Studierender, dass ihnen handschriftliche, gezeichnete oder gedruckte Notizen mehr Übersicht erlauben, führt bei diesen dazu, dass sie lieber auf analoge künstlerische Praktiken zurückgreifen. Das heißt: Das Nutzen digitaler Techniken führt nicht bei allen Studierenden zu einer intensiveren Beschäftigung damit und zu Erfolg. Studierende können – möglicherweise aufgrund mangelnder Unterstützung

oder dadurch, dass sie es verpassen, Hilfeleistungen in Anspruch zu nehmen – auch im digitalen Material verloren gehen. Eine Studentin gibt Folgendes zu Bedenken: Das Filmen und die Kamera zu bedienen, das habe sie sich selbst beibringen können. Sie habe mitunter sogar Preise für die entsprechenden Arbeiten gewonnen. Der Umgang mit dem digitalen Material jedoch, dessen Umfang und Vielfältigkeit etc. und Anwendungen wie etwa das Schneiden seien »ein großer Kampf« geblieben:

> »Ich muss sagen, ich habe nicht wirklich Freude daran. Also, es war dann wie so, es muss jetzt irgendwie sein, ich muss jetzt mit diesem Final Cut umgehen und lernen, wie man schneidet, aber eigentlich hat sich irgendwas in mir immer total dagegen gesträubt.« (Annika1)

Sie mache es bis heute nicht gern, gesteht die Studentin in der Folge. Sie arbeite nicht gerne mit großen Mengen an digitalem Material oder den entsprechenden Programmen am PC. Im Gespräch mit ihr wird sogar deutlich, dass sie an der Menge an Material zu leiden begonnen hat:

> »Ich hab dann weiter mit Video gearbeitet, einfach weil ich vom Medium her dort diese Fragen oder diese Gedanken, ja, irgendwie am komplexesten verarbeiten konnte, weil du halt Text und Bild und Ton hast. Das hat mir in dieser Zeit am meisten entsprochen. Aber irgendwie hatte ich immer gleichzeitig diesen Kampf damit, also ich hatte immer Freude am Filmen und auch an der Kombination von Bild und Text […], aber das hab ich dann immer analog gemacht. Also ich hab dann tonnenweise Stills ausgedruckt [lacht] und dann doch wieder analog an den Wänden kombiniert und es immer möglichst lang rausgeschoben […] dieses… Scheißprogramm zu öffnen!« (Annika1)

Der Umgang mit dem Filmmaterial, das irgendwann in das gewählte Filmformat (hier Essay) gebracht bzw. am Computer geschnitten werden muss, wird hier für die Studentin zur schwer überwindbaren Hürde. Die Arbeit am Material beschreibt sie als Kampf mit sich selbst. Ob sie ihn leichter hätte gewinnen können, wenn sie mehr Unterstützung erfahren hätte, muss hier offenbleiben. Die offensichtlich wenig erfreulichen Erinnerungen dürften mit ein Grund gewesen sein, dass die Studentin für die Masterarbeit wieder auf ein anderes, ein analoges Medium wechselte: die skizzenhafte Zeichnung, die Illustration. Es stellt sich aber die Frage, die hier erst vage formuliert werden kann, ob sich denn analoges Material tatsächlich als weniger komplex erweisen muss. Zu denken ist dabei an Beispiele minutiöser und detailreicher

händischer Aufzeichnungen, die im Zusammenhang mit einer forschenden Abschlussarbeit standen, oder die zahlreichen Zeichnungen, die die oben erwähnte Studentin während des Prozesses der Erarbeitung der Masterarbeit erstellte und die sie vor die schwierige Aufgabe stellten, diese sodann in eine Ausstellungs-Anordnung zu bringen.

Abbildung 7: Mit dem Ausdruck von Filmstills Ordnung und Überblick schaffen.



Foto: Tanja Schwarz.

3.4.4 Ver-/lernen: Von analog zu digital und (nicht mehr) zurück

Die Einübung und Perfektionierung künstlerischer Kompetenzen werden als Teil eines Selbst-Projekts verstanden, das in Form des Studiums an der Kunsthochschule dem Nachgehen und Vertiefen eigener Fähigkeiten gewidmet ist. Erinnern wir uns: In Bezug auf die Begründung der Studienwahl wurden diese Kompetenzen vorwiegend im analogen Bereich, dem Malen, Zeichnen, Handwerken verortet. Während einige Studierende von der digitalen Datenmenge eher davon abgehalten werden, sich eingehender auf digitale Möglichkeiten einzulassen und in der Folge auf ihre analogen Fähigkeiten beharren oder diese wiederentdecken, findet bei anderen eine umgekehrte Entwicklung statt. Ein Student, der während des Interviews sein Interesse an filmischen Arbeiten artikuliert hat, gesteht:

> »Also, ich bin eigentlich eher so von der handwerklichen Schiene in das Digitale, in die digitale Gestaltung reingekommen. Zunächst habe ich wirklich viel mit den Händen gearbeitet.« (Max1)

Gleichwohl zeigt sich nun, dass während des Studiums die Vertiefung und Verfeinerung der Kompetenzen in eine technisch-digitale Richtung gehen können. Bei den Studierenden des Designs ist das augenfällig, weil sie ihre Projektideen weitgehend vor allem digital aufbereiten und diese auch so präsentieren müssen. Bei Kunstvermittlungs-Studierenden werden digitale Kompetenzen nachgefragt, wenn es um den Umgang, die Verwaltung oder die Bearbeitung von Bildern geht. Auch bei den Kunst-Studierenden spielt eine Vertiefung in digitale Kompetenzen immer wieder eine Rolle, wenn sie sich z.B. bewusst dafür entscheiden mit Online-Diensten wie Instagram zu operieren oder im Bereich der Sound-Arts, des Films oder von Performance mit Sensoren oder interaktiven Komponenten und anderem mehr arbeiten.

Aus den Interviews geht hervor, dass das Absolvieren eines Studiums an einer Kunsthochschule nicht unbedingt die zeichnerischen, handwerklichen, gestalterischen Neigungen der Studierenden bestärkt und gefördert hat. Die Entwicklung künstlerischer Praktiken erweist sich als Prozess, der vom Analogen ins Digitale führt. Das hat nicht zuletzt auch mit den Möglichkeiten und Angeboten seitens der Institution zu tun. Dies zeigt sich in der Aussage einer Studentin, die den Bachelor an einer anderen Kunsthochschule gemacht hat: Also »ich habe ziemlich schnell dort das Filmen entdeckt und habe dann das Malen und Zeichnen ziemlich zur Seite gelegt. Ich bin auch jetzt noch häufig am Filme-Machen.« (Tina1)

Ein anderer Student bedauert es explizit, dass er während seiner Masterarbeit die zeichnerischen Kompetenzen nicht mehr gleichermaßen einsetzte: »… mal schnell etwas zu Papier zu bringen, aber das ist recht verloren gegangen bei mir«, gesteht er. Und er fährt, auf die Frage, ob er die Fähigkeit verloren habe, fort:

> »Nein, so zeichnen, so schön zeichnen, also das könnte ich immer noch. Aber […] das müsste man ja auch weiterentwickeln, dass es jetzt bei der Arbeit etwas bringen würde. Zum Beispiel eben das Skizzieren, wäre ein super Hilfsmittel, um jemand anderem schnell etwas zu zeigen […] also mir würde das jetzt schwerfallen, meine Idee jemandem zu beschreiben, weil ich es schon im Kopf habe vielleicht, ganz genau, und da würde es sich sehr anbieten [die Idee] mit Skizzen [zu veranschaulichen]. Aber ja, ich mach es eben sehr selten. […] Schon aus Gewohnheit geht man eben schnell in

> die Adobe Programme und macht da etwas. Aber da verliert man viel Zeit, weil, dann will man es ja irgendwie genau machen. Oder vielleicht schon zu ausführlich.« (Ingo1)

Die Ausbildung führt also hin zur Arbeit mit digitalen Mitteln, zu Zeichnungsprogrammen. Hierbei fällt der Anspruch an eine bestimmte, schnell erreichte Perfektion auf, der im Zusammenhang mit digitalen Praktiken zu beobachten ist. Mit Skizzen zu arbeiten, was praktisch sein könnte, wird zwar bedacht, wird aber nicht geübt. Gleichzeitig wird dem Studenten während des Erzählens bewusst, dass er ebenfalls viel Zeit braucht, wenn er sich an den Computer setzt und dann sein Perfektionismus zum Einsatz kommt.

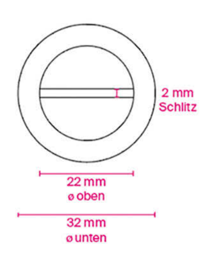
Studierende nutzen also offenbar eher früher als später die vielfältigen medialen Angebote und verlockenden digitalen Möglichkeiten der Kunsthochschule, die über das handwerkliche, manuelle Schaffen hinausreichen. Ihre Einarbeitung und Vertiefung gehen einher mit dem Vernachlässigen gewisser anderer Fähigkeiten. Das Können hört nicht auf, aber die Anwendung wird während des Studiums nicht so gefördert, die Verknüpfung möglicherweise nicht geübt.

In diesem Kapitel ging es darum, dass ein Studium an einer Kunsthochschule vielfach als Projekt des Selbstlernens erfahren wird. Das Angebot konzentriert sich auf künstlerische Fertigkeiten, während technisches Knowhow, zu welchem digitale Fertigkeiten gezählt werden können, als nachgeordnet, nachrangig erscheint und nach den Einstiegskursen nur noch selten unterrichtet wird. Als eigentliche Leistung zählt dabei die Idee.

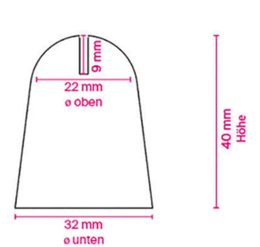
Technik wird als Beigemüse verstanden. Die Studierenden müssen, um den digitalen Ansprüchen dennoch gerecht zu werden, häufig ins kalte Wasser springen und sich in Windeseile bestimmtes Wissen aneignen. Unterstützung finden die Studierenden zum Teil bei den Mitarbeitenden des offiziellen Beratungsangebots der Hochschule, d.h. dem MediaLab oder beim eigenen sozialen Netz, den Freund*innen und Studienkolleg*innen. Ein wichtiger Ort des Erwerbs konkreter Kenntnisse ist zudem das Internet. Dabei erweisen sich die Bedürfnisse Studierender als unterschiedlich. Während die einen vor allem Tutorials schauen möchten, lesen andere lieber die schriftlichen Instruktionen im Netz. Für viele aber stimmt eine interessante Tendenz: Während sie in vielen Fällen wegen ihrer Vorliebe und Neigung für das Zeichnerische und das Handwerkliche an die Kunsthochschule gekommen sind, verlernen doch einige Studierende im Laufe der Zeit genau diese Techniken anzuwenden.

Abbildung 8 (oben): Skizze von Hand hergestellt;
Abbildung 9 (unten): Skizze digital generiert

Obenansicht



Seitenansicht



Fotos: Bienvenue Studios.

Es zeigt sich in Bezug auf den Erwerb digitaler Kenntnisse eine Tendenz, dass im Kapital-Rucksack, den sich Studierende im Verlauf ihres Studiums aneignen, eine Art digitaler Einheiten – in Form von möglichen positiven Erfahrungen und einer eingeübten Praxis – angehäuft wird. Gleichzeitig nehmen es Studierende eher als Problem wahr, wenn sie nicht damit umzugehen lernen (Flucht vor Datenflut zurück ins Analoge in einem Fall) und es ist ihnen auch bewusst, dass sie von digitalen Praktiken auf Kosten ihrer analogen Fertigkeiten Gebrauch machen.

3.5 Unterstützung im Feld: Erwerb digitaler Kompetenzen zwischen Beratung und Kooperation

Ein Beispiel aus einem Fokusgruppengespräch greift eine Auseinandersetzung über den Umgang mit dem Digitalen auf. Es geht um eine Diskussion über die Rolle der Medien zwischen Privatleben und Ausbildung und die Erfahrungen der Studierenden damit:

> »Und da gab's so einen Schlüsselmoment, wo dann ein Student gesagt hat, ›ja, als ich 13 war, wusste mein Computer oder wusste meine Mail, was ich zugesandt bekam, wusste eher, dass ich schwul war als ich selbst‹. Und das hat dann in der ganzen Klasse eine Diskussion ausgelöst. Was machen eigentlich die Medien mit uns? Und wie sind wir eigentlich eingebunden und vielleicht unbewusst auch beeinflusst. Und ich denke, dass sie jetzt diese Distanz nicht haben. Ich denke, dass sie […] sich wünschten, dass jemand da [wäre], [wo] einen Weg zeigt oder eine Guideline. Ich glaube, dass sie da manchmal sehr alleine sind mit diesen … was die Medien mit ihnen machen. Was auch immer Medien sind.« (Dozentin, FGG_1_Art Education)

Dass jemand da sei, über Konsequenzen nachdenkt, mit ihnen diskutiert, empfindet eine Dozentin als Desiderat für die Studierenden. Die Annahme, dass sie sich mit digitalen Welten auskennen würden, wurde in Kapitel 3.4 bereits diskutiert. An die Überlegung lassen sich nun mehrere ergänzende Fragen anschließen, die wir den Studierenden gestellt haben: Wie nehmen sie während ihres Studiums die Unterstützung und Förderung in digitalen Angelegenheiten wahr? Welchen Support erhalten sie im Allgemeinen und wie sieht das in Bezug auf die Erarbeitung der Masterarbeit aus? Schon fast selbstverständlich scheint die Annahme, dass junge Studierende hinsichtlich des Umgangs mit Social Media, dem Internet, dem Digitalen insgesamt, über

mehr Erfahrungen und Kompetenzen verfügen als der Lehrkörper selbst. Stimmt das so einfach? Auf welche Weise werden digitale Fertigkeiten während des Studiums ein Thema, wie werden die Kenntnisse dazu erworben, wie lernen Studierende, darüber nachzudenken, was sie digital tun?

Studierende an Kunsthochschulen wählen für ihre Abschlussarbeiten die Themen, mit denen sie sich beschäftigen wollen, weitgehend selbst. Die Umsetzung der Arbeiten aber müssen sie nicht ganz allein angehen. Sie können ihr Vorgehen auf den Austausch mit akademischem Personal, sei dies die Studiengangsleitung, Dozierende, interne oder externe Mentorierende abstützen. Diese Personen sollten Support bieten hinsichtlich von Medienwahl und -einsatz, künstlerisch-theoretischen oder -praktischen Fragen – und diesbezüglich interessiert uns hier, wie genau die Unterstützung hinsichtlich digitaler Fähigkeiten wahrgenommen wird.

Der Erwerb künstlerischer Praxis erfolgt nur zum Teil durch strukturierte Lehrveranstaltungen und entlang vordefinierter Lerneinheiten, wie den Besuch von Modulen. Indem sie auf die oben genannten Personenkreise zurückgreifen können, werden Studierende in ihren Arbeitsprozessen und bei der Dokumentation gestützt und begleitet. Nicht für alle Studierenden gleichermaßen, aber doch für viele entscheidend ist der intensive Dialog mit Personen, die über eine bestimmte Expertise verfügen. Es versteht sich fast von selbst, dass hierbei auf das eigene soziale Kapital zurückgegriffen werden muss. Nicht zuletzt hängt es von Mut, Dringlichkeit, aber auch Selbstbewusstsein ab, ob und wen Studierende anzusprechen und wegen Hilfe anzugehen vermögen. Der Austausch mit anderen, die Unterstützung durch Expert*innen ist schließlich entscheidend in der Abschlussphase, während derer die Masterarbeit erstellt wird.

In der hochschulischen »Umformung zum Künstler« spielt die »Suche nach Passung zwischen Selbst und Feld« eine zentrale Rolle. »Die Anderen sind also mehr als nur Konkurrenten im Spiel, sie sind grundlegend an der Umformung zum künstlerischen Selbst, bei der Ausgestaltung des Selbst-Projekts beteiligt«, hält König fest (König 2012: 389). Die Frage, wie Mentor*innen bzw. andere Betreuungs- und Unterstützungspersonen gefunden werden, ob und wen Studierende für sich und ihre Anliegen gewinnen können, ist brisant. Der Erwerb digitaler Praktiken und das Verfügen über digitale Geräte, Software, Know-how etc. ist auch mit den Verfügbarkeiten dieser Anderen, ihren Angeboten, ihrer Großzügigkeit, ihren Fähigkeiten zum Austausch etc. verbunden. König sagt dazu: »Die Ausarbeitung des Selbst-Projekts findet innerhalb von strukturierten Möglichkeitsräumen

statt, beschreibt also ein permanentes Austarieren zwischen eigenen Ansprüchen und gesellschaftlich (feldspezifisch) strukturierten Chancen.« (König 2012: 364) Wie die Studierenden in ihrer Abschlussphase des Studiums unterstützt werden, auf welche Weise dies geschieht, welche Rolle dabei digitale Praktiken und Geräte spielen, wird im Folgenden untersucht und diskutiert. Zunächst, und zwar in Kapitel 3.5.1, soll das Austarieren von eigenen Wünschen, die Wahl von Mentor*innen und in 3.5.2 die Intensität der Zusammenarbeit mit ebendiesen ›Anderen‹ sowie der Umgang mit Wissensdifferenzen besprochen werden. Wie digitales Wissen abgerufen oder (an Andere) ausgegliedert wird und wie schließlich Zusammenarbeit hergestellt wird, folgt in Kapitel 3.5.3. Und hier kommt nun auch wieder stärker das Thema des Kapitals ins Spiel. Inwiefern bilden die Unterstützungspersonen ein soziales oder gar digitales Kapital, von dem Studierende profitieren können?

3.5.1 Wahl von Mentor*innen

Die Studierenden sind bei der Wahl ihrer Mentor*innen relativ frei. Immer geht es darum, jemanden entweder aus einem Pool an Mentor*innen, der von den Studiengangsverantwortlichen empfohlen wird, zu wählen oder aus der Menge an Personen selbst jene zu finden und vorzuschlagen, die eine bestimmte, gesuchte Expertise mitbringen und sich als Berater*innen inhaltlich und persönlich eignen könnten. Die sich zur Verfügung stellenden Mentor*innen sind teilweise innerhalb der Hochschule bereits mit weiteren Aufgaben betraut und verfügen über eine bestimmte Expertise, aufgrund derer sie von den Studierenden als Mentor*innen angefragt werden. Bei anderen kann es sich um externe Personen handeln, die zum Teil auch freischaffende Gestalter*innen oder Künstler*innen sein können.

Die Studierenden wählen Mentor*innen, so schildern sie es in den Interviews, weil sie z.B. jemanden mit Forschungserfahrung suchen, etwas von der Person zu lernen wünschen, aufgrund guter Erfahrungen mit jemanden, weil sie bei einer Person in einem früheren Mentorat auf ein ähnliches ästhetisches Empfinden gestoßen waren, oder weil der/die Mentor*in über eine bestimmte Kompetenz verfügt, die die Studierenden in Anspruch nehmen möchten. Nur in einem Fall der von uns befragten 15 Studierenden werden von einer Mentorin spezifische digitale Fähigkeiten erwartet, die in Richtung Publizieren und Werben im Netz gehen. Programmierkenntnisse scheinen bei den Mentor*innen, die in unserem Sample zum Einsatz gekommen sind,

nicht erwartet worden zu sein. Dies mag damit zusammenhängen, dass solche Kompetenzen im Kreis der üblichen, bewährten Mentor*innen bisher ohnehin eher nicht vorhanden sind. Es kann auch sein, dass die Studierenden sich für solche Themen auf anderen Support innerhalb der Hochschule verlassen. Immerhin eine Studentin äußerte sich dahingehend, dass für digitale Fragen meistens jemand vom Mediensupport zur Verfügung stehe, das müsse nicht unbedingt ein Mentor sein. Es lässt sich also feststellen, dass die Mentorate innerhalb der Hochschulstrukturen als weitgehend inhaltliche, künstlerisch-gestalterische oder vermittlerische Unterstützung konzipiert sind. Der Support in Sachen digitales Know-how wird meist separat, gewissermaßen außerhalb der inhaltlichen Beratung zur Verfügung gestellt.

3.5.2 Art und Intensität des Unterstützungsbedarfs, Rollentausch?

Die Ansprüche und Inanspruchnahme der Mentor*innen durch die Studierenden und also auch die Intensität, mit der ihnen bei der Formung ihres künstlerischen Selbst beigestanden wird, erweist sich als durchaus heterogen. Manche Mentor*innen haben, so erfahren wir aus den Gesprächen mit den Studierenden, die Rolle von Sparringpartner*innen zu übernehmen, inhaltliches Feedback zu geben, Teile der Theoriearbeiten, die geschrieben werden, zu besprechen. Gerade die Praxismentor*innen sollen zudem auch auf das Vorankommen der praktischen Arbeit reagieren können.

Je nach Studierendenpersönlichkeit lässt sich eine sehr unterschiedliche Art der Beziehung zum/zur bzw. dem Austausch mit dem/der Mentor*in beobachten. Haben manche Studierenden das Bedürfnis, regelmäßig z.B. etwa in einem Zweiwochentakt mit ihren Mentor*innen zusammenzutreffen, so reicht es anderen Studierenden wiederum, ihre Betreuungspersonen in zwei Jahren vielleicht vier bis fünf Mal zu sehen. Ob sich manche nicht getrauen, die Mentor*innen häufiger anzusprechen, kann hier nur vermutet werden bzw. muss offenbleiben. Der Austausch selbst profitiert in vielen Fällen von den digitalen Möglichkeiten: Texte, Bilder, Audiodateien etc. werden geschickt, mit Kommentaren versehen und wieder zurückgesendet. Treffen zwischen der Schweiz, Deutschland, England etc. finden via Skype, Zoom und anderen Austauschprogrammen statt.

Es gibt Studierende, die zunächst lieber in Ruhe arbeiten wollen, bevor sie – wenn überhaupt – bereit dazu sind, sich mit Mentor*innen zu treffen. Sie sind zuweilen sehr zurückhaltend in der Inanspruchnahme von Mentoratsstunden:

> »Ich habe auch nicht Lust [die Mentor*innen] 30mal zu belästigen, eigentlich, blöd gesagt. Also ich finde, es gibt am Anfang mal [ein Gespräch] und dann [muss man] mal ein bisschen machen. Und ich muss auch nicht immer eine totale Rückversicherung mit jedem Schrittchen, das ich nehme, haben.« (Eli01)

Für andere Studierende hingegen sind die Mentor*innen sehr bedeutsam. Zuweilen fungieren diese als eine Art Vorbilder, die über besondere Erfahrung und Glaubwürdigkeit verfügen, von denen gelernt, mit deren Hilfe das eigene Netzwerk erweitert und die eigene Künstlerpersona gestärkt werden kann.

> »Aber sonst, also [Name der Mentorin] ist sehr wichtig gewesen. Sie ist meine Hauptmentorin. Jetzt vielleicht weniger wegen konkreten technischen oder inhaltlichen Sachen, glaube ich, sie ist mehr, generell in diesen drei Jahren extrem wichtig gewesen, mehr im Sinne für … die generelle künstlerische Haltung … oder das Selbstvertrauen … oder irgendwie … den Durchhaltewillen, diesen Weg weiterzugehen«. (Annika2)

Wenige Aussagen von Studierenden deuten darauf hin, dass Mentor*innen bezüglich einer digitalen Praxis entscheidend sind. Ganz im Gegenteil: Es lässt sich konstatieren, dass technische Innovationen oder Veränderungen Teil der Geräte und Themen sind, mit denen sich Studierende selbst beschäftigen, ohne die Mentor*innen zu konsultieren (selbst dann nicht, wenn ein/e Mentor*in u.a. auch für ihre Expertise in einer bestimmten künstlerisch-technischen Praxis gewählt wurde). Mit nicht wenig Stolz erzählt z.B. ein Student, dass er seiner Mentorin Anwendungen bestimmter Programme erklären konnte:

> »Höchstens beim Schneidprogramm. Weil, das ändert ja ständig. Also vor ein paar Jahren waren wir alle auf Final Cut und irgendwann kam dann diese Creative Cloud von Adobe und eroberte die ganze Welt mit diesem Monopol und es ist ein extrem gutes Programm, aber es funktioniert nicht ganz gleich wie das Final Cut. Und da merkt man so diese ›Final Cutler‹ von früher, die dann ein bisschen Mühe haben mit dem Premiere Pro, bei dem sie so ein bisschen nachschauen müssen und wie funktioniert das schon wieder und so weiter. Und dann bin ich auch daneben, schau [Name der Mentorin], du musst das so machen [lacht]. Dinge, die ich am Anfang auch nicht wusste, ich musste das auch lernen. [Gelernt habe ich das über] Ausprobieren und wenn ich etwas nicht wusste, Googeln und YouTube.« (Max2)

Sichtlich bestärkt von der Demonstration seiner eigenen Fähigkeit, wird deutlich, wie dieser Student die Rollenverteilung umformuliert. Bei ihm begegnen wir damit wieder der Vorstellung eines selbstverständlich versierten Umgangs mit digitalen Dingen. Da der Diskurs zur sogenannten digitalen Transformation so beständig ist, wird eine solche Wahrnehmung zu einem repetitiven Narrativ. Während es zuweilen als Erfolg in Lernprozessen beschrieben wird, wenn Lehrende und Lernende voneinander lernen und einen Erkenntnisgewinn davontragen, lässt sich hier beobachten, dass mit einer fortwährenden Betonung des Grabens zwischen *digital natives* und anderen, eine Wissens-Differenz symbolisch aufgeladen wird. Dies kommt auch in einem der Fokusgruppengespräche zum Ausdruck. Ein externes Jurymitglied gibt seine Wahrnehmung wieder:

> »Ich glaube mit der digitalen Transformation findet eine Demokratisierung statt. Weil, wir sind ja eigentlich als Dozierende gewohnt: Wir sind die Experten. Und es gibt so dieses Informationsungleichgewicht und das wird aufgehoben. Das heißt, mit der digitalen Transformation agieren wir viel öfters auf Augenhöhe und haben eigentlich eine Co-Creation der Erkenntnis. Und das heißt, wir müssten auch an unserem Rollenverständnis ein bisschen feilen.« (Dozent, FGG2_Design)

Der Dozent nimmt allerdings die Veränderung der Rollen anders wahr als der Student. Während letzterer deutlich machte, dass er der Dozentin etwas beibringen konnte, spricht der Dozent von gleicher Augenhöhe. Auf einer solchen aber befinden sich Dozierende/Mentorierende und Studierende selbstverständlich nicht, nur der/die Dozierende wird am Ende eine Beurteilung des Lernprozesses abgeben, die in die Note eingehen wird.

Die Wahrnehmung einer Wissensdifferenz kann andererseits auch von Mentor*innen ausgehen. In einem Fall zieht eine Studentin auf Anraten ihres Mentors, doch innerhalb der Hochschule eine spezifische Beratung in Bezug auf den von ihr geplanten Podcast abzurufen, von Pontius nach Pilatus. Als sie schließlich den entsprechenden Experten ausfindig macht, befindet dieser das Problem für zu einfach, als dass die Studentin ihn dafür brauchen würde. D.h. der Mentor erwartet die digitale Expertise im Lehrkörper des anderen namhaften Fachbereichs. Auf die Idee, den vielleicht passenderen, und für das Problem naheliegenderen Mitarbeiter des Mediensupports anzufragen, kommen beide nicht. Deutlich wird hierbei, dass es für Betreuungspersonen schwierig einzuschätzen sein kann, wie die technische Unterstützung überhaupt vonnöten bzw. welche Art von Beratung hier adäquat sein könnte. (Und

deutlich wird auch, dass Mentor*innen sich darum bemühen, das Netzwerk der Studierenden auszuweiten – auch wenn sie dabei auf Fährten kommen können, die für die konkrete Frage möglicherweise nicht so viel bringen.)

Mentor*innen werden von Studierenden, wenn diese künstlerische Abschlussprojekte vorbereiten, vorwiegend als künstlerisch-beratende Fachpersonen gesehen. In einem Beispiel, einem Fall, wo der Austausch und die Mentoratsbeziehung als angenehm wahrgenommen wird, scheint die Studentin zusammen mit der Mentorin zu einem intensiven fachlichen Austausch zu gelangen – ganz unabhängig vom technischen Kenntnisstand der einen oder anderen. Diese Mentorin, eine Künstlerin, wird als inhaltliche Sparringpartnerin eingesetzt. Sie hätten, so die Studentin, die sich zusammen mit einer Kollegin in ihrer Abschlussarbeit mit einem digitalen Format beschäftigt hat, »dann lauter so Besprechungen mit der Mentorin, also mit der [Name der Mentorin] [gehabt], wo irgendwie auch so Rückmeldungen gegeben hat, was könnte man noch ändern oder was funktioniert gut. Also, wir haben es ihr oft projiziert gezeigt« (Sofie2). Das hatte offenbar unmittelbare Konsequenzen, denn die Studentin erzählt, dass sie die Rückmeldungen der Mentorin ernst genommen und »es dann eigentlich angepasst« hätten (Sofie2). Obwohl sie digitale Bildformate zum Gegenstand der Auseinandersetzung in der künstlerischen Abschlussarbeit gemacht haben, zeigt sich, dass der Austausch mit der Mentorin, die über eine langjährige künstlerische Praxis verfügt, sich aber noch nie intensiv mit dem Format beschäftigt hat, fruchtbar ausfallen kann.

> »Am Anfang ist es eigentlich schon auch mehr um das GIF allgemein gegangen. Es ist ja ein spannendes Thema gewesen, [um] mit der Mentorin darüber zu reden, die sich auch nicht gerade so … […] Also [Name der Mentorin] hat sich, glaube ich, noch nie so mega fest mit GIFs beschäftigt. Das ist recht spannend gewesen, mit ihr darüber zu reden. Und sie hat sich auch mal vor unserem Treffen […] eine Stunde lang GIFs angeschaut auf Giphy [lacht]. Das ist irgendwie recht spannend gewesen, so ihre Beobachtungen. […] Inhaltlich haben wir schon auch recht viel besprochen, so die GIFs, die wir selber gemacht haben. Und später ist es eigentlich schon um die Projektion gegangen und um den Raum, ja dann auch um die Präsentation.« (Sofie2)

Das Mentorat dient also der inhaltlichen und gestalterischen Auseinandersetzung und auch wenn es sich beim gewählten Format um ein digitales handelt, bleiben die Austauschbeziehung und der Input fruchtbar. Die technisch-digi-

talen Fragen allerdings, dies geht deutlich aus dem Gespräch hervor, werden überwiegend anderswo geklärt.

3.5.3 Digitale Unterstützung durch Fachpersonen: Abrufen oder Ausgliedern von digitalem Expert*innenwissen

Wie bereits erwähnt, werden die Mentorierenden nicht unbedingt wegen besonderer Programmkompetenzen oder ihren Erfahrungen im Umgang mit bestimmten Sound-, Gestaltungs- oder sonstigen Programmen gewählt. Hierzu wird von den Studierenden eine klare Arbeitsteilung genutzt:

> »Wir [haben] irgendwie mit dem Green Screen arbeiten wollen, [...] und nachher sind wir fragen gegangen, hey, wie müssen wir die Kamera einstellen und so weiter. Und wir haben oft die verschiedenen Inputs [Kurse] gemacht, die es gab vom MediaLab[14] aus. Und bis jetzt haben wir uns vor allem dort Hilfe geholt. Und so mentormäßig, wie wir es damals gehabt haben bei der Bachelorarbeit, [das] haben wir bis jetzt noch gar nicht so genützt.« (Johanna1)

Für digitale Fragen kann, gemäß der Aussagen der interviewten Studierenden, das MediaLab kontaktiert und in Anspruch genommen werden. Dieses verfügt über geregelte Öffnungszeiten für die Geräteausleihe, bietet Beratung durch Fachpersonen an und bewirbt sich selbst als »Kompetenz- und Dienstleistungszentrum für audiovisuelle Gestaltung und Fotografie«[15]. Den Studierenden werden, wenn sie Bedarf äußern, jeweils die geeignetsten MediaLab-internen Fachkräfte (Dozierende, Assistierende etc.) zur Seite gestellt. Je nach Fragestellung und Bedürfnissen werden Spezialist*innen für Animations-, Sound- und andere Fragen empfohlen, erzählt beispielsweise eine Studentin (Mathilda1). Der Vorteil dieses Angebots bestehe darin, so ein anderer Student (Max1), dass die Leute vor Ort seien. Auch hochschulstrukturell lässt sich also eine Arbeitsteilung zwischen inhaltlichem, künstlerisch-gestalterischem Input (durch die Mentor*innen) und der Beratung bezüglich technischer Fähigkeiten (durch die Angestellten des MediaLabs) erkennen.

Das MediaLab wird dann angefragt, wenn eine Idee für eine künstlerische Arbeit vorhanden ist, deren Umsetzung aber nicht ganz einfach erscheint. Ei-

---

14 Das MediaLab ist die schuleigene Videowerkstatt der HKB, die einerseits Geräte ausleiht, andererseits individuellen Support sowie Einführungskurse anbietet.

15 https://www.hkb-gk.ch/en/labs/medialab-122.html, zugegriffen am 14.04.2020.

ne Studentin schildert ihren Plan, im Rahmen ihrer Masterarbeit im Museum eine Videoinstallation zu zeigen. Die Expertise ihrer Mentor*innen reichte hierzu nicht aus. Dies widerspiegelt sich in einer ihrer Aussagen nach Abschluss der Arbeit:

> »Also das Video braucht natürlich schon ein bisschen digitale Kompetenz [lacht], würde ich jetzt mal sagen. […] Aber da habe ich schon auch noch mit dem [Mitarbeiter des MediaLabs], habe ich das angeschaut, wie man das so bearbeiten kann, dass der Kontrast noch ein bisschen stärker wird. Einfach nur, weil es in einem Raum gezeigt wurde, wo es kein Tageslicht gab, und es sehr groß gewesen ist. […] Da hat er mir noch ein paar Tipps und Tricks gegeben, wie man das bearbeiten kann. Und ja die ganze Verkabelung halt mit dem Ton und mit dem Bild und dass es klappt mit dem Replay, ja. Aber es ist jetzt nicht sehr anspruchsvoll gewesen, was ich gemacht habe. Aber, ich glaube, ja, ein bisschen Vorbereitung braucht es schon.« (Tina2)

Das Vorhandensein dieses spezifischen Angebots, das auf die Unterstützung in medienpraktischen Fragen spezialisiert ist, scheint einerseits gekoppelt an ein bestimmtes didaktisches Verständnis. Dieses geht davon aus, die Studierenden in ihren künstlerischen Vorhaben ernst zu nehmen und sie zusätzlich zu ihren künstlerischen Ansprüchen auch technisch (oder eben: digital) bestmöglich zu unterstützen. Dies wird von einem Studenten bestätigt, der berichtet, dass er und seine Kollegen vom Team des MediaLabs immer »mit offenen Armen« empfangen worden seien (Max2).

Das erwähnte didaktische Verständnis geht aber auch von der Fähigkeit, dem Mut, dem Selbstbewusstsein seitens der Studierenden aus, diese Dienstleistungen für sich abzurufen. Dies zeigt exemplarisch eine Studentin, die von ihrer Beratung durch Mitarbeitende des MediaLabs erzählt und diese Unterstützung als eine neue Erfahrung schildert:

> »If you want to do something, they will help you to do it and it doesn't really matter if they agree or not with what you're doing. I felt more free to present my work and to say: ›I'm working on that, I want to do that, I just want your help‹. Because I need some technical help on that because I don't know how to do it, like for example to record the sound of my animation. I had no idea how to do that, so I went to the sound studio saying: ›ok…‹. So I saw [Mitarbeiter des MediaLabs] and I told him: ›Ok, I work with [anderer Mitarbeiter des MediaLabs] on an animation. He told me to come and see you for the

> sound‹. And I just came with my text. We just cut some parts of it to fit in the time.« (Mathilda1)

Die (in den meisten Fällen beobachtete, vorhandene) Trennung zwischen Mentorat, wo der künstlerische, inhaltliche Input erfolgt, und der praktisch-gestalterischen, technischen Betreuung und Beratung durch Mitarbeitende des audiovisuellen Supports wird aus den erwähnten Beispielen augenfällig. In diesem Zusammenhang erleben Studierende nicht nur die Bereitschaft der entsprechenden Mitarbeiter*innen, sie technisch zu unterstützen, als sehr positiv. Sie sind erfreut, dass ihrer Arbeit auch ein genuines Interesse entgegengebracht wird. So zeigt sich eine Studentin überrascht, als ein Mitarbeiter des MediaLabs sich auf ihre Arbeit einlässt: »He understood my text, reacted, was very interested. I was surprised«, berichtet sie beispielsweise (Mathilda1). Man könnte denken, dass das Nachdenken und Unterstützen in Bezug auf die Gestaltung der künstlerischen Arbeit und ihre technische Umsetzung üblicherweise zusammengehören. Dass es tatsächlich Hand in Hand gehen kann, wird hier aber als positive Überraschung erlebt.

Es kann festgehalten werden, dass die Arbeitsteilung im digitalen Bereich so zu funktionieren scheint, dass Studierende mit den Fragen zum Feinschliff, zur Installation im Museum an eine entsprechende Person des MediaLabs gelangen können. Im Rahmen des Fertigstellens, des Zeigens der Arbeit tauchen Fragen nach der Helligkeit, nach Beleuchtung, nach räumlichen Verhältnissen auf. Diese müssen vor dem Hintergrund der Ausstellungssituation besprochen und gelöst werden. Auch wenn sie erst gegen Ende der Arbeit auftauchen, sind sie mit dem langen Prozess der künstlerischen Herstellung, der Kreation der Arbeit unabdingbar verknüpft. Sie machen die Arbeit an sich aus. Interessanterweise aber sind sie strukturell und personell auseinandergenommen. Mentor*innen sind für künstlerische Belange zuständig, der Mediensupport unterstützt in technisch-gestalterischen Fragen. Die digitale Praxis wird als von der künstlerischen getrennt verstanden.

Aufgrund der bisher diskutierten Resultate und Auswertungen kann also nicht davon ausgegangen werden, dass hier digitale Fähigkeiten besonders beachtet, hoch bewertet, ›kapitalisiert‹ würden. Digitale Inputs sind – ausgegliedert aus den Studiengängen – als technisch-gestalterischer Support verfügbar, sie werden kaum oder nur am Rande als integraler Bestandteil künstlerischer Praxis erlebt.

Abbildung 10: Unterstützung bei Aufnahmen mit einem Greenscreen.



Foto: MediaLab, HKB.

Abbildung 11: Aufbau einer Installation.

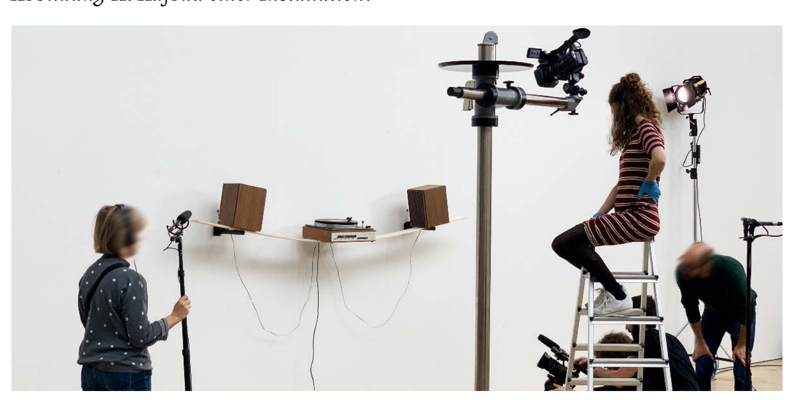


Foto: MediaLab, HKB.

3.6 Digitale Unterstützung within and beyond: Der soziale Nahraum als Kapital

Freund*innen, Familie, Bekannte kommen zahlreich zum Einsatz, wenn es darum geht, die eigenen Kapazitäten zur Erarbeitung der Masterarbeit auszubilden und zu stärken. Zum einen vermögen sie beim digitalen Kompetenzerwerb zu unterstützen, zum anderen sind sie auf verschiedene Weise bereit, selbst digitale Arbeit auf Abruf und Anfrage zu investieren. Es gibt Studierende, die meisterlich damit umzugehen wissen, sich den Einsatz ihres Netzwerkes zu sichern bzw. über die Zeit hinweg, dieses gar zu erweitern. Dies betrifft eine Art grundsätzlicher ›digitaler Unterstützung‹ durch Freund*innen (3.6.1), das Geschick in einen Tauschhandel einzutreten (3.6.2) oder die Mittel, sich digitale Dienstleistungen einzukaufen (3.6.3).

3.6.1 Digitale Unterstützung durch Freund*innen

Sowohl Kolleg*innen der Hochschule als auch Freund*innen aus dem Umfeld der Studierenden werden immer wieder um Hilfe gebeten. Studienkolleg*innen empfehlen Apps oder Programme für bestimmte Anwendungen, sie programmieren Websites, liefern Musik oder schneiden passende Übergänge. So meint eine Studentin, für den Ton habe sie den X gefragt, der mit ihr studiere und der von der richtigen Sparte (Sound) komme. Wenn sie schon Leute um sich herumhabe, dann würde sie diese auch fragen, erläuterte sie den Einbezug dieser Menschen in ihre Arbeit (Tina 2). Die Hilfe wird in unterschiedlicher Intensität nachgefragt und eingebracht und kann zuweilen gar von ehemaligen Lehrer*innen kommen:

> »This one [template] I bought it and I did it with Wordpress. So I did it basically from scratch and with some coding […] and I knew nothing about it, so I had to learn it all by myself and with some help of my teacher from my former school, because he's doing a lot of websites.« (Mathilda1)

*Abbildung 12: Aufbau mit Hilfe von Freund*innen.*

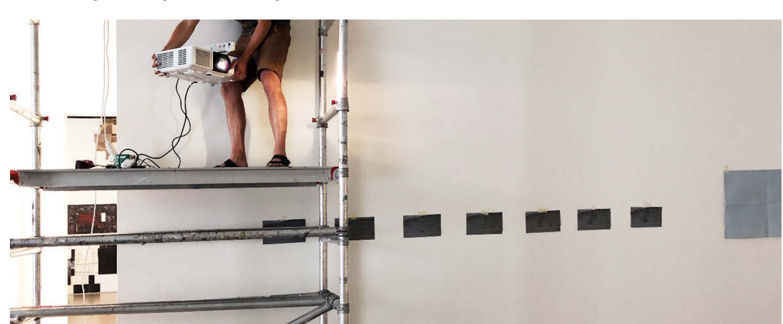


Foto: Meret Knobel.

Abbildung 13: Die Theoriearbeiten werden in diversen Medien umgesetzt.

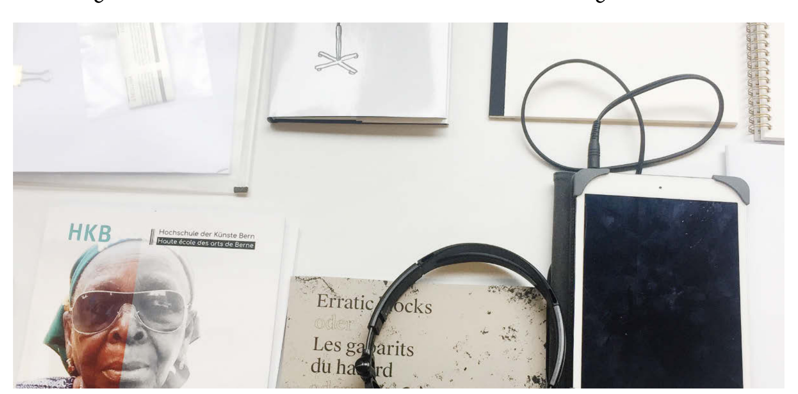


Foto: Forschungsteam.

Studierende nutzen nicht nur die Kompetenzen von Kolleg*innen, sondern wissen auch um deren digitale Gerätschaften und Infrastrukturen. So erzählt ein Student:

> »I used to have a friend from school, who has this pad. He was drawing, but we made the decisions together. It's based on – I don't know – maybe

> I don't want to say it but I will for this thing. It's based on the catalogue of IKEA. [lacht] So we were trying to find out how they were communicating the things.« (Patrik2)

Der Freund des Studenten besaß also offenbar ein Gerät, das zur Entwicklung eines Projekts notwendig war. Er stellt es dem Studenten nicht nur zur Verfügung, sondern sie beginnen sodann auch zusammen das Projekt weiterzuentwickeln.

3.6.2 Tauschhandel

Nicht alle Hilfeleistungen finden aus purer Freude an der Freundschaft statt. Manche Dienste werden eingekauft, wenn sich die Studierenden dies leisten können. Andere Arbeiten werden gegen Gegenleistungen erbeten, ein Tauschhandel wird dabei etabliert. Es ist ein fein austariertes System an Gaben und Gegengaben, das, fast unsichtbar, etabliert werden muss. Wenn keine Gegengabe stattfindet, dann geht es immerhin darum, einen Nutzen auch für die andere Person zu sehen.

> »The photographs here, I didn't take them myself. I asked my boyfriend's sister because she's starting her studies in photography this year. And she really likes to do (...) portraits, so I asked her to do some things.« (Mathilda1)

Nur in wenigen Fällen wird gesagt, ob man auch etwas zurückgibt, d.h. es müssen – so unsere Vermutung – gute Gründe für diese explizite Nennung vorliegen. Beispielsweise können die darin liegen, dass eine produktive Zusammenarbeit aus dem Tausch entstanden ist:

> »Also, ich habe ein Riesenglück gehabt für die [...] Thesisarbeit. Weil, ich habe einen Freund, der Grafiker ist, also einen Kollegen. Und dann bin ich in Bern was für ihn einkaufen gegangen und dann haben wir einen Deal gemacht und ich habe gesagt, ja, anstatt, dass er es mir zurückzahlt, soll er mir einfach die Grafik machen und gestalten und so. Und dann hat er gesagt, ja also seine Freundin, die hätte sicher wahnsinnige Freude, das zu machen – da sie auch Grafikerin ist. Und die hat gerade ihren Job aufgegeben und hatte so ein bisschen Angst, vor dem Loch [...] und hat sich da voll rein gegeben. Und mit ihr zusammenarbeiten zu dürfen, also war für

> mich eine uh-schöne[16] Erfahrung, die Unterstützung zu haben, von einer Grafikerin, was ich mir sonst nicht hätte leisten können.« (Tina1)

Auf soziales Kapital zurückgreifen zu können, hilft nicht nur, um die eigene künstlerische Arbeit voranzubringen. Es dient auch dazu, Erfahrungen in Zusammenarbeit zu machen, die Ränder der eigenen Kunst kennenzulernen und Kenntnisse davon zu erhalten, über welche Kompetenzen und Expertisen andere, verwandte Bereiche verfügen.

3.6.3 Einkauf von Dienstleistungen

Die digitale Unterstützung durch Expert*innen oder gar Studienkolleg*innen, die als Mentor*innen fungieren, kann schließlich auch ›zugekauft‹ werden. Damit wird definitiv auf ökonomisches Kapital zurückgegriffen, auch wenn die fließenden Beträge selbstverständlich klein sein mögen. Unter anderem war dies in einem Fall zu beobachten, als eine Studentin mit einer bestimmten, sehr ausgewiesenen Kompetenz (Bloggerin) um ein Mentorat gebeten wurde. Dabei ging es um den Erwerb von Online-Marketing-Kompetenzen.

> »Eben zum Beispiel auch von der Webseite, vom Aufbau [her], oder den Sachen, die wichtig sind. [Es geht darum], dass es aktuell ist […] auch mit Social Media, mit sehr viel Hashtags und Erwähnungen zu schaffen mit Storys. Wir haben zum Beispiel eine getroffen, so eine Bloggerin, eine Influencerin, die Carla, die kennt ihr ja wahrscheinlich auch. Sie hat uns Tipps gegeben, weil ja, das macht halt, glaube ich, doch recht einen Unterschied. Aber, aber wie sie halt auch sagt, das wäre eine 100 % Stelle, wenn man das richtig und professionell machen wollen würde.« (Ingo1)

Studierende konsultieren also nicht nur Mentorierende, um in ihrer Abschlussarbeit weiterzukommen, sie rufen auch das Angebot des MediaLabs ab, wenn sie digitale Herausforderungen zu bewältigen haben. Schließlich setzen sie sehr gezielt ihr eigenes Freundes- und Bekanntennetzwerk ein, auf dass sie qua Freundschaft, qua Gegenangebot oder gar Bezahlung zugreifen können. Der Erwerb digitaler Praktiken ist wiederum von einer hohen Selbstkompetenz abhängig, deren Einsatz sich dann besonders auszahlt, wenn er

16 Schweizerdeutsch für sehr schön.

mit einem guten Selbstvertrauen, aber auch der Identifikation der entsprechenden Supportmöglichkeiten einhergeht. In dieser Hinsicht müssen die Studierenden fähig sein, zu erkennen, dass künstlerisches Gelingen nicht nur von künstlerischer Fachexpertise profitiert, sondern auch technisches bzw. digitales Know-how von hoher Bedeutung ist, wie die Fähigkeit, durch diese an Geräte, Programme und tatkräftige Unterstützung zu gelangen.

3.7 Schlussfolgerungen

Auffällig ist, dass der Einstieg Studierender in den Umgang mit digitalen Geräten von allen als ›recht früh‹ erinnert wird, unabhängig davon, ob er historisch zu einem etwas früheren oder späteren Zeitpunkt durchlaufen wurde. Sodann erweist sich die Unterstützung durch ein Technik-affines Elternhaus als hilfreich, wenn es um einen unverfrorenen und beherzten Umgang mit digitalen Herausforderungen geht. Aber auch frühe Erfolgserlebnisse in Bezug z.B. auf das Installieren des Internets, können – unabhängig vom sozialen Status – als sehr positiv abgespeichert werden.

Bemerkenswert erscheint, dass die Heranführung an digitale Kenntnisse zu Beginn oder mit Voranschreiten des Studiums von den Studierenden als marginal beschrieben wird. Vieles erwerben sich die Studierenden entweder selbst, behelfen sich durch knappe Anweisungen von Studienkolleg*innen oder lernen es außerhalb, *on the job*. Motivation, sich mit bestimmten Programmen zu beschäftigen, finden die Studierenden via inhaltliche Anliegen. In der Folge erweist sich der Support als deutlich zweigeteilt: Für künstlerisch-inhaltliche Fragen konsultieren sie Mentorierende, wenn es um die Anwendung digitaler Praktiken geht, stützen sie sich auf das in der Hochschulstruktur gesondert angesiedelte MediaLab.

Es fällt auf, dass etliche Studierende ihre künstlerisch-handwerklichen Fertigkeiten bereits während der regulären Schulzeit mittels Teilnahme an Malschulen und Malkursen trainierten. Nach wie vor führen genau diese Kompetenzen viele der jungen Menschen an die Kunsthochschule. Betont wird in der Literatur (z.B. König 2019), dass mit dieser Kompetenz die Legitimität des (nicht allen offenstehenden) Zugangs zur Kunsthochschule nachvollziehbar gemacht wird (also jemand erzählt, sie/er konnte ›gut zeichnen‹, deshalb war früh klar, dass er/sie an die Kunsthochschule gehen könnte). Es ist aber auch klar, dass dies noch nicht ausreicht, um damit in den Feldern von Kunst und Gestaltung auf Dauer Bestand zu haben bzw. er-

folgreich zu sein oder gar eine Karriere aufbauen zu können. König erwähnt die Beziehung zwischen Logik des sozialen Raums und Logik des Feldes. »Die einzigartige künstlerische Persönlichkeit braucht die signifikanten Anderen. … Die Anderen sind also mehr als nur die Konkurrenten im Spiel, sie sind grundlegend an der Umformung zum künstlerischen Selbst, bei der Ausgestaltung des Selbstprojekts beteiligt« (König 2012: 389). Entsprechend als entscheidend erweist sich, das wurde in der Analyse der Aussagen Studierender deutlich, inwiefern sie in Interaktion, in Austausch mit den »Anderen« zu treten und wo sie sich selbst zu helfen suchen. Erkennen sie, wer in Bezug auf die Anwendung von Programmen oder die Weiterentwicklung einer Applikation Unterstützung gewährleisten kann, wenn das z.B. nicht der/die Mentor*in ist? Wird das MediaLab beigezogen, auch wenn gerade Ausstellungsaufbau und vieles anderes im Gange ist? Der Einsatz kulturellen Kapitals (unterscheiden zu können, wer was helfen kann) und des sozialen Kapitals (über die Beziehungen zu verfügen oder solche aufbauen zu können) wird damit zum Gewinn für ein digitales Kapital.

Bereits in der Einleitung sind wir darauf eingegangen, dass eine feldanalytische Perspektive einen neuen Blick auf Strategien junger Erwachsener ermöglicht und ihr Tun in einem relationalen Gefüge zu positionieren vermag. Ebenso deutlich kommt zum Vorschein, dass in diesem Feld der Kunstausbildung, die technischen Fertigkeiten immer wieder den inhaltlichen und (scheinbar rein) künstlerischen nachgelagert oder aus dem Fokus der Erarbeitung einer künstlerischen Arbeit richtiggehend ausgegliedert werden. Dies gilt zum einen für die von Studierenden selbst geleistete Arbeit. Es kommt im Sprechen von der »Idee« oder dem »Inhalt« zum Ausdruck, die zu finden oder mit der sich auseinanderzusetzen als Leistung artikuliert wird, während die technisch-digitale Praxis erst danach als irgendwie zu Bewältigendes erzählt wird. Das gilt aber auch in der hochschulspezifischen Struktur des Lehrangebots, des Feldes also, das ebenso eine Unterscheidung zwischen Lehrpersonen (Mentor*innen) zieht, die sich um die Inhalte zu kümmern haben, während die digitalen Fertigkeiten und das Fachwissen in einem Supportzentrum abgeholt werden können oder sollen. Sich in einer Welt beständiger technischer Innovation künstlerisch zu behaupten, bedeutet deshalb, sowohl hohes kulturelles und soziales Kapital mitzubringen, um die je nachdem notwendige Unterstützung abrufen zu können, als auch ein technisch-digitales Kapital zu erkennen und mitunter durch Arbeitsteilung und Kooperation im Rahmen einer künstlerisch-gestalterischen Arbeit geschickt einzusetzen.

4. Verfassen einer Masterarbeit: Digitale Praktiken im Arbeitsprozess

Das vorliegende Kapitel bringt zur Sprache, wie digitale Praktiken im Laufe der Entwicklung der Masterarbeit genutzt werden. Der Einsatz digitaler Praktiken während dieser Phase kann für Studierende hilfreich und produktiv sein, er kann sich aber auch als heraus- und überfordernd erweisen. Auf welche Weise diese mit den Angeboten und Möglichkeiten umgehen, hängt, wie bereits im vorherigen Kapitel ausgeführt wurde, unter anderem davon ab, wie sie daran herangeführt werden. Entscheidend ist zudem, in welchem (digitalen) Umfeld sich die Studierenden innerhalb und außerhalb der Kunsthochschule bewegen, in welchen sozialen Netzwerken sie aktiv sind, über welche Geräte und Programme sie verfügen. Schließlich geht es auch darum, welche Vorstellungen und Ideen sie von deren Einsatz in der künstlerischen Praxis haben. Wenn digitale Aktivitäten den Alltag von Kunststudierenden heute deutlich prägen, ist es keineswegs selbstverständlich, dass sie deswegen alle Entwicklungen in ihren Komplexitäten grundlegend zu verstehen vermögen oder anspruchsvolle digitale Anwendungen bereits umfassend beherrschen.

Die Masterarbeit ist die große Abschlussarbeit am Ende des Masterstudiums. Sie setzt sich, je nach Studiengang, aus unterschiedlichen Bestandteilen zusammen. Im Wesentlichen besteht sie aus einem theoretisch-reflexiven Teil, und einem in Bezug dazu stehenden praktischen Teil. Die Theoriearbeit wird meist, wenn auch nicht immer, schriftlich verfasst. Die praktische Arbeit wird der Öffentlichkeit bei Abschlusspräsentationen, Konzerten, einer Ausstellung gezeigt. Eine Jury ist anwesend, stellt Fragen und bewertet sodann die Arbeit insgesamt. Die Studierenden arbeiten über eine längere Zeit daran, je nach Studiengang ist das Thema der Arbeit bereits Gegenstand der Bewerbung an der Hochschule (z.B. Design). Die Arbeit bildet den Schlusspunkt des Schaffens während des Masterstudiums und erlaubt den Studierenden, noch

einmal aus dem Vollen zu schöpfen und sich ganz einem Thema zu widmen, das frei gewählt ist.

Das Gewicht der folgenden Beschreibungen legen wir weitgehend auf die praktischen Arbeiten, darauf, was in den Abschlusspräsentationen einem breiteren Publikum gezeigt wird. Große Unterschiede, so viel als ein Befund unserer Analysen schon mal vorweg, sind bei Studierenden dazu zu beobachten, wie sie mit digitalen Vorstellungen und Anforderungen, mit technischen Wünschen und Vorhaben umgehen, welche Geräte und Mittel sie auf welche Weise in ihrem Studienalltag und hinsichtlich der Erarbeitung ihrer Masterarbeit einsetzen, mit wem sie zusammenarbeiten oder wen sie etwa bei Herausforderungen und Hürden um Hilfe bitten. Unser Einblick in den Einsatz digitaler Praktiken, den wir durch die Gespräche und unsere ethnografischen Beobachtungen erhalten konnten, hat keinen hochkomplexen Umgang mit den vernetzten digitalen Strukturen dieser Welt zutage gebracht. Von Kenntnissen diffiziler Verschlüsselungstechnologien, vertieftem Wissen über den Aufbau und die Verschaltung von Datensätzen und Programmiersprachen oder dem Wunsch nach Durchdringung technikökonomischer Mechanismen von Medien- und Netzwerkkonglomeraten etc. hat im untersuchten Jahrgang niemand berichtet. Vielmehr beschäftigt die Kunsthochschulstudierenden, wie sie möglichst elaborierte Aufnahme- und Abspielgeräte einsetzen können, wie sie digitale Bildsprachen analysieren und weiterzuentwickeln vermögen oder wie sie Ablagesysteme in der Vermittlung dank neuer Applikationen sinnvoll einsetzen können.

Dieses Kapitel widmet sich der Frage, wie die untersuchten Studierenden der Abschlussklassen in den Studiengängen, Design, Kunst und Kunstvermittlung das Digitale nutzen. Wie gestaltet sich dabei der Umgang mit digitalen Technologien? Welche Ansätze verfolgen, welche Themen beschäftigen sie? Lassen sich besondere Fertigkeiten beobachten, die sich aus dem Einsatz der genutzten Geräte, Programme, Services etc. ergeben? Um diese Fragen beantworten zu können, richten wir den Fokus hin zu dem, was während der Erarbeitung der Master-Thesis passiert.

Im Folgenden werden wir verschiedene Momente während der Entwicklung einer Masterarbeit betrachten. Dem Arbeitsprozess folgend – der in Realität oftmals alles andere als linear verläuft – fokussiert ein erstes Kapitel den Beginn der Masterarbeit (Kapitel 4.1). Wie gelingt es, eine Idee für eine Arbeit zu entwickeln? Vor welchem Hintergrund findet die Suche nach einer Ausgangsfrage, einem Thema statt? Spielen dabei digitale Praktiken eine Rolle? In einem weiteren Kapitel wenden wir uns Fragen des Recherchierens und Sam-

melns zu (Kapitel 4.2). Wie finden die ersten Recherchen statt? Wie wird nach Material gesucht und wann inspiriert das gefundene Material zu einer spezifischen Arbeit? Danach wird besprochen, wie digitale Praktiken in der Er- und Verarbeitung der Abschlussarbeit zum Einsatz kommen (Kapitel 4.3). Welche Bedeutung kommt den Inhalten hinsichtlich der Umsetzung einer Arbeit zu? Wann kommen digitale Kenntnisse zum Einsatz? Sodann wenden wir uns dem Selektionieren von Material zu, das der Abschlussarbeit in Hinblick auf die Präsentation eine Form geben soll (Kapitel 4.4). Ein weiteres Kapitel ist der Präsentation selbst gewidmet und der Frage, wie in Bezug auf das Zeigen der Arbeit digitale Praktiken auftauchen oder auch zum Verschwinden gebracht werden (Kapitel 4.5). Den Schritten des Dokumentierens des Arbeitsprozesses und der eigenen künstlerischen Leistung und deren Bedeutung sowohl für Studierende als auch die Hochschule selbst, wendet sich schließlich der letzte empirische Abschnitt zu (Kapitel 4.6.). Die Studierenden investieren viel Zeit und teilweise auch Geld in diesen Schlussmoment ihres Kunsthochschul-Studiums und es entsteht der Eindruck, dass die Möglichkeiten des Digitalen hier sehr gezielt eingesetzt werden können, aber diese Möglichkeiten nicht von allen gleichermaßen genutzt werden.

4.1 Beginnen

Der Beginn einer Masterarbeit kann durch eine thematische oder gestalterische Idee, aber auch durch Erlebnisse oder Erfahrungen markiert sein. Die interviewten Studierenden haben uns verschiedene Geschichten über diesen Anfang, über das Recherchieren, das Suchen, das Ideen-Entdecken und zuweilen auch Verwerfen erzählt. Dies verdeutlicht, wie unterschiedlich dieser Findungsprozess verläuft. Studierende wenden sich Themen zu oder vertiefen solche, denen sie sich schon länger gewidmet haben oder die sie nun ganz neu aufgreifen wollen (4.1.1). Der Wunsch nach Zusammenarbeit ist für etliche Studierende zentral (4.1.2). Andere Studierende wiederum können eindeutig identifizierbare Schlüsselmomente nennen, die zu einer bestimmten Auseinandersetzung geführt haben (4.1.3). Schließlich berichten Studierende auch davon, wie sie in Bezug auf das Vertiefen von Fragestellungen oder komplexen Entscheidungsmomenten mit dem Digitalen umgingen (4.1.4).

4.1.1 Die Masterarbeit hat schon begonnen: Wählen, Sammeln, Ausprobieren

> »Also, es hat nicht wirklich … Es gibt nicht wirklich einen Start sozusagen.«
> *(Sofie1)*

Vielen Studierenden fällt es eher schwer, den Startpunkt ihrer Masterarbeit genau zu bestimmen. Das liegt oftmals in der Natur der Sache: Häufig stellt die Masterarbeit die Fortsetzung bereits begonnener Aktivitäten dar. Deutlich wird dies beispielsweise in den künstlerischen Arbeiten. Dabei geht es zuweilen darum, sich für eine Auswahl an Arbeiten zu entscheiden, die an der Abschlussausstellung gezeigt werden können oder bestimmte schon vorhandene Arbeiten weiterzuentwickeln etc. Die noch vorhandene Zeit wird allenfalls genutzt für das Füllen von Lücken, die Produktion weiterer Arbeiten. Dies zeigt das Beispiel der folgenden Studentin:

> »Es ist ein Gemisch, eine Sammlung, die in den letzten drei Jahren entstanden ist. Ich habe dem versucht, eine Form zu geben, die ich aufhänge … nun ja, es könnte auch etwas anderes sein. Der Stein kommt immer wieder vor. Stein als Material, als Form … es könnte sicher auch etwas anderes sein, ja. Aber es war irgendwie in den letzten drei Jahren ein Thema, das Sinn gemacht hat.« (Tina1)

Bei dieser Studentin beruht die Masterarbeit auf inhaltlicher Kontinuität, die sich an einem bestimmten Material, ja hier sogar einem konkreten Objekt orientiert: einem Stein als Material und Form. Mit diesem werden Versuche angestellt, vieles ausprobiert, bevor eine Engführung hinsichtlich der Abschlussarbeit stattfindet. Die Idee scheint eine konkrete Form annehmen zu können, ihr ist ein Denk- und Handlungsprozess vorangegangen. Die Arbeit entsteht prozessual, verschiedene Gedanken und Überlegungen, aber auch Vorarbeiten oder eine bestimmte soziale Konstellation (hier eine Zufallsbegegnung, aber auch Freundschaften, Arbeitsbeziehungen) fügen sich im Laufe der Zeit zueinander.

Es gibt auch Studierende, bei denen die Abschlussphase zunächst einmal relativ wenig zielgerichtet eingeleitet zu werden scheint. Hier spielt das Angebot digitaler Plattformen bei der Suche durchaus eine Rolle:

> »Ich habe immer sehr viele Ideen und es ist recht schwierig für mich nachher, so nach unten zu schrauben und bei der Masterarbeit tu ich einfach mal schnell eine Viertelstunde ›pinteresteln‹ und schauen … Also jetzt habe ich zum Beispiel irgendwie Spaghettisachen gesammelt, weil mich gerade Spaghetti als Material interessiert. Dann sammle ich Bilder, Poster über Spaghetti, Memes über Spaghetti [lacht] also ja, ein bisschen so. Es ist nicht mit so einem Fokus oder so [lacht].« (Sofie1)

Bei dieser Studentin, die im ersten Interview über den Beginn ihrer Masterarbeit noch von der Lust am Analogen, am Haptischen, hier aber auch vom Sammeln von Bildern spricht, kommt es sodann zu einer Zusammenarbeit mit einer Kollegin. Dies erfahren wir im zweiten Interview, das wir nach Beendigung der Abschlussarbeit durchgeführt haben. Der Ideenfindungsprozess, den sie zusammen mit dieser Kollegin fortgesetzt hat, nimmt eine neue Wendung. Nach erfolgreicher und produktiver Zusammenarbeit in einem Kurs beschließen die beiden, sich im Rahmen ihrer Masterarbeit mit einem spezifischen digitalen Format zu beschäftigen. Das Ausprobieren und Sammeln von Material und damit vermutlich auch von Ideen prägt den Start der Arbeit:

> »Und nachher haben wir damit gestartet, dass wir, am Anfang haben wir ganz viele Sachen ausprobiert, also wir haben noch keinen Fokus gehabt. Wir haben einerseits Material gesammelt, ganz wild drauf los, also wir haben gleich im Internet geschaut, was gibt es für GIFs, was könnte interessant sein.« (Sofie2)

Die beiden bleiben zunächst in ihrer Vorgehensweise eher unspezifisch und offen. Allmählich scheint die Suche dann spezifischer zu werden. Der Fokus des Interesses wird von Spaghettis zu sogenannten GIFs, Bildern und Animationen im Graphics Interchange Format, verschoben. Bedenken, dass es sich hierbei um zu kompliziertes Material handeln könnte, äußert die Studentin keine. Sie orientiert sich an den Inhalten, die sie interessieren.

4.1.2 Zusammenarbeiten

Mit Kolleg*innen und Freund*innen zu kooperieren oder *für* andere etwas zu schaffen und zu bewirken, scheinen uns zwei Seiten der Medaille möglicher Formen von Zusammenarbeit zu sein.

In mehreren Interviews kommt zum Ausdruck, dass der Masterarbeit der Wunsch nach oder der Entschluss zu einer Zusammenarbeit *mit jemandem*

vorausgeht. Es gibt einige Studierende, die berichten, davon zu zehren mit einem/einer bestimmten Kolleg*in, die Arbeit an einem Thema fortzuführen oder sich in bestimmte Fragestellungen vertiefen zu können, die in früheren Kursen aufgegriffen wurden. Zuweilen geht dem Beginn der Masterarbeit bereits eine langjährige Zusammenarbeit voraus.

> »Also eben, die Masterarbeit, die haben wir schon 2012 angefangen mit der Lea zusammen. Mit ihr habe ich eben den Bachelor gemacht und eigentlich war das unser Abschlussprojekt im Bachelor – aber noch in einer anderen Form. Und wir haben das eigentlich so als Hobby nebenbei immer etwas weiter gemacht, weil wir es interessant fanden, eben unser anderes Interesse an Natur. Das interessiert uns beide sehr. Ich hätte auch gerne etwas in Richtung Natur gemacht. Also ich wollte auch immer Biologe werden. Und jetzt ist das halt eine gute Gelegenheit, beides ein bisschen zu verbinden.« (Ingo1)

Der Entscheid des Studenten, mit einer Partnerin zusammenzuarbeiten, beruht, wie bei anderen kollaborativen Projekten auch, auf Erfahrungen einer früheren Kooperation, die während des Studiums startete, positiv verlaufen ist und als gewinnbringend und fruchtbar erlebt wurde. Eine Studentin erzählt:

> »Und dann hat mich die Liana gefragt, ob wir nicht zusammenarbeiten. […] Es wäre doch sowieso schön, in der Masterarbeit wieder zusammenzuarbeiten, wir haben davor schon mal in einer Blockwoche […] zusammengearbeitet.« (Sofie2)

Bei einer anderen Studentin klingt es ähnlich:

> »Für uns ist klar, dass wir zusammenarbeiten werden, das ist schon mal gesetzt. Zu einer großen Wahrscheinlichkeit werden wir am Anfang bei der Recherche dort weiterfahren, wo wir jetzt sind, also mit dem Video, mit der Performance, mit dem Installativen, aber es kann gut sein, dass es sich dann in eine andere Richtung entwickelt, dass wir dann dort weitergehen, aber das kann ich jetzt momentan überhaupt noch nicht sagen.« (Emma1)

Die beiden Beispiele verweisen auf Studentinnen, die sich bereits in früheren Kursen mit digitalen Formaten auseinandergesetzt haben – und diese Erfahrung für sie offenbar so erfreulich erlebt haben, dass sie beschließen, wieder zusammenzuarbeiten und sich bestimmten Themen und Formaten vertieft zu widmen.

Die Frage, ob und mit wem man allenfalls zusammenarbeitet, scheint den Beginn oder die Anfangsphase von Masterarbeiten zu prägen. Einer kooperativen Vorgehensweise kann, wie eingangs angetönt, auch ein Bedürfnis nach unmittelbarem Austausch zugrunde liegen. Studierende sehen es als Möglichkeit, mit Menschen ins Gespräch zu kommen oder für diese etwas zu bewirken. Eine Studentin formuliert es so:

> »Und, ja […] also gerade in der ersten Phase habe ich sehr fest analog gearbeitet, weil ich das auch bewusst so wollte. Also wirklich wieder mehr mit Leuten arbeiten.« (Zoe1)

Zusammenarbeit wird entsprechend als Möglichkeit gesehen, eine reale Erfahrung in der analogen Welt zu machen, ganz unabhängig davon, ob in der Folge eher analoge oder digitale Praktiken zum Einsatz kommen. Dass der Start einer Masterarbeit von der gegenwärtigen Tätigkeit beeinflusst sein kann, stellt sich beim Bericht einer weiteren Studentin heraus. Sie bringt zum Ausdruck, dass sie nach einer Möglichkeit suchte, zusammen mit anderen »etwas zu machen«. Diese Art des »Zusammens« soll etwas ausführlicher dargestellt werden.

> »Jetzt bin ich so ein bisschen im Abschluss, ja. Ich überlegte mir dann sehr lange, was könnte ich echt machen in meiner Masterarbeit, was interessiert mich? Und ja, ich habe dann am Anfang … war es wirklich sehr so, ich merkte, ich war voll beeinflusst von dem anderen, von dem, was ich jetzt arbeite [Unterrichtspraktikum]. Ich dachte, ach man könnte ja so viel machen mit all diesen Möglichkeiten, die ja, die diese Leute, mit denen ich zusammenarbeite, mitbringen. Ich schaute auch mit denen, ob man nicht zusammen irgendwie etwas machen könnte.« (Ruby1)

Auf die Nachfrage der Interviewerin hin, ob sie eine konkrete Idee nennen könne, erzählt die Studentin sodann folgendes:

> »Es ist nie mega konkret geworden. Aber ich überlegte mir wie, ob es nicht Möglichkeiten gäbe, um wie etwas zu verbessern in dem Sinne. Irgendwie ein Tool. Oder etwas zu entwickeln, das mich dann […] – oder uns – das uns unterstützen würde beim Unterrichten. Also es war dann schon aufs Unterrichten ausgerichtet. Dass ich mir überlegte, hey, vielleicht könnte man wie eine Plattform aufbauen, die … oder irgendwie ein App machen. Ja das sind so die ersten Ideen. […] Dass man einfach den Lehrberuf unterstützen könnte.« (Ruby1)

Die Zusammenarbeit, von der diese Studentin spricht, bezieht sich auf ihre ganz reale Praktikumssituation und damit einen Kontext, der nach dem Studium relevant sein wird. Sie beschreibt, dass sie lange darüber nachgedacht hat, was sie in ihrem Abschlussprojekt machen und mit wem sie diese Aufgabe realisieren könnte. Sie erzählt, dass ihre aktuelle Arbeit sie während der Themensuche beeinflusst hat und berichtet davon, dass ihr während des Unterrichtspraktikums die Idee kam, für Lehrpersonen ein digitales Tool zu entwickeln. Dieses könnte in Form einer App der Unterrichtsvorbereitung dienen und konkret zur Entlastung beim Ordnen von Materialien beitragen. Zunächst formuliert sie den Wunsch, etwas zu entwickeln, das für die Lehrpersonen hilfreich sein könnte. Im Laufe ihrer Arbeit legt sie aber den Fokus auf Interviews mit verschiedenen Lehrpersonen, um mehr über deren Bedürfnisse herauszufinden:

> »[…] Aber jetzt im Nachhinein kann ich eben sagen aus diesen Interviews, die ich jetzt bisher führte, was so Sachen sind, die mega mühsam sind, sind wirklich die ganzen Ordnungssysteme auf den Laptops. Also, dass du wie beginnst, einmal zu ordnen. Dann merkst du, hey, irgendwie geht das nicht auf, es geht gar nicht auf, so wie ich das ordne. Und du machst dir vielleicht gar nicht so große Gedanken im Vornherein.« (Ruby1)

Im weiteren Gespräch wird deutlich, dass die Studentin nach medialen und technischen Lösungen sucht. Deshalb verwundert es wenig, dass das Digitale in der Darlegung ihrer Fragestellungen und Motivation eine wichtige Rolle spielt. Obwohl sie einen Zusammenarbeitskontext imaginiert, der für die Realisierung der Arbeit von Bedeutung ist, führt sie die Arbeit in der Folge allein aus. So fällt der Austausch und das Gespräch über die Vor- und Nachteile eines von ihr entwickelten Ordnungssystems schlussendlich weniger interaktiv aus, als von ihr ursprünglich erhofft. Fehlen wird ihr – wie wir noch sehen werden (4.1.4) – auch das entsprechende Know-how zur technischen Realisierung des von ihr imaginierten Tools, der Plattform, von der sie gesprochen hat.

4.1.3 Unterwegs sein: Ideen kommen draußen, beim Gehen, Spazieren oder Reisen

Nur wenigen Studierenden gelingt es, einigermaßen präzise Angaben dazu zu machen, wann und wie sie ihre Masterarbeit begonnen haben. Dies scheint auffälligerweise eher dann der Fall zu sein, wenn die Ideen mit Reisen, mit

Bewegung, auch Spazieren in Verbindung gebracht werden können. Die entsprechenden Erfahrungen haben zunächst wenig mit digitalen Praktiken zu tun. Es zeigt sich bei genauerer Betrachtung dieser Narrative, dass gerade das ganz simple, aber aktive Unterwegssein manchen Studierenden den Anstoß bietet, sich bewusst praktisch – und schließlich tatsächlich offline – mit konkreten Projekten oder noch abstrakten Konzepten zu beschäftigen. Eine Studentin, von der wir hier berichten möchten, erinnert sich beispielsweise an ein Schlüsselmoment während eines Auslandaufenthalts:

> »Das liegt jetzt drei Jahre zurück, wo ich eigentlich zum ersten Mal selber wie so ein Schlüsselerlebnis gehabt habe vom gemeinsamen Zeichnen. Und zwar bin ich damals in [Land in Mittelamerika] gewesen und irgendwo in einem Park habe ich für mich skizziert und dann ist die Schule aus gewesen am Mittag und eine Horde Kinder sind auf uns zu gerannt und … im besten Fall kann man dann noch die Seiten umblättern, damit sie nicht die eigenen Skizzen irgendwie [lacht], sie wollen ja alle auch mitzeichnen. […] Ich habe die nächste Seite aufgeschlagen und habe diese auch den Kindern hingestreckt und die Kinder haben sich dort eben wie ein bisschen austoben dürfen. […] Und auf meinem Blatt ist so ein richtiger Paradiesgarten entstanden. […] Ja, das ist so ein Schlüsselereignis gewesen, also mit den Kindern zusammen, und dann zwei Jahre später ist die Idee gekommen mit der Master-Thesis.« (Nora2)

Eine weitere Studentin erzählt ebenfalls davon, dass sie die Projektidee während einer Sommerreise entwickelte. Diese Reise und damit verbunden die Distanz zu ihrem Atelier, erlaubt es ihr, eine Masterarbeit ins Auge zu fassen, die sie ganz anders ausrichtet und für die sie andere künstlerische Praktiken nutzt als diejenigen, die sie während des Studiums hauptsächlich zum Einsatz brachte. Ein von ihr erzähltes Erlebnis, von dem sie sagt, »Es war irgendwie keine Entscheidung«, geht für sie mit einer recht weitreichenden Abgrenzung von ihrer bisher eher digital ausgerichteten Arbeitsweise einher:

> »Ich habe eine Reise gemacht diesen Sommer und irgendwann hab ich dann, ja, zu kritzeln begonnen. Dann ist es plötzlich so zum Alltag geworden, als Beifahrer im Auto, dass ich immer mehr gezeichnet hab und dann wieder gemerkt hab, […] ja, irgendwie […] sehr verbunden mit Kind-Sein, also wahrscheinlich, weil ich das als Kind so viel gemacht hab. [Es hat] einfach etwas sehr Befreiendes, wahrscheinlich weil ich nicht ständig stolpere über diese digitalen Probleme und natürlich auch, weil wie, es ist wie et-

> was da, also ich mache eine Zeichnung und die ist dann real da und bei dieser Arbeit mit dem Videomaterial hatte ich immer wieder … Ich meine, da arbeitet man stunden-, tagelang und dann ist es halt auf irgendeiner Festplatte und es existiert dann irgendwie gar nicht real. Und ich hab da auch immer wieder das Gefühl so in den letzten Jahren, irgendwie hab ich gar nichts gemacht, obwohl ich wahrscheinlich Hunderte Timelines angefangen hab mit Videos, fast fertigen Filmen. Aber irgendwie war da nie was da, es gab schlussendlich nie ein Resultat. Das war sehr unbefriedigend und jetzt sitze ich irgendwie in meinem Atelier und die Wände sind voll mit diesen Zeichnungen und es ist irgendwie das erste Mal seit Jahren, dass ich das Gefühl hab, es passiert wirklich was.« (Annika1)

Den Rückgriff auf das Zeichnen beschreibt diese Studentin als für sie sehr befriedigend. »Diese digitalen Probleme« kann sie damit vermeiden. Zu diesen gehörte, dass das digitale Material im Computer verbleibt, es kann weder berührt noch gerochen und vor allem, darauf weist sie hin, nicht betrachtet werden, wie dies nun mit Zeichnungsmaterial, das »dann real da« ist, der Fall ist. Außerdem bietet das Arbeiten mit Filmmaterial sehr viele, vielleicht zu viele Optionen, die der Studentin die Fertigstellung erschwerten. Sie hat jeweils, so berichtet sie, zu viele Timelines begonnen, aber während der Arbeit daran nicht zu einem befriedigenden Resultat gefunden. Daraus kann geschlossen werden, dass die Möglichkeiten, die durch das Videobearbeitungsprogramm eröffnet werden, für sie nicht zufriedenstellend genutzt werden können. Die Reduktion des Materials scheint ihr schwerzufallen. Vielleicht fehlt ihr die Unterstützung, die sie sich auch nicht holt, jedenfalls ist das kein Thema an dieser Stelle des Gesprächs. Das Zeichnen gibt ihr im Vergleich dazu einen Zugang zu einer Realität, die sich um sie herum räumlich und materiell manifestiert. Wenn die Wände ihres Ateliers voll von Zeichnungen sind, ergibt sich für sie ein Bild der produktiven Arbeit, das ihr zu helfen scheint.

Zudem verbindet sie die Praxis des Zeichnens mit dem Kind-Sein, was sie als befreiend empfindet und vor allem als etwas Vergessenes wahrnimmt. Die digitale Praxis ist für sie dagegen eher problembehaftet, zeitintensiv, unbefriedigend. Das Schneiden von Filmen am Bildschirm bleibt ihr als etwas Unreales, Unfertiges im Kopf. Das – wieder kann man vielleicht sagen – zum Alltag gewordene Kritzeln markiert den Startpunkt ihrer Masterarbeit und bringt gleichzeitig eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit der Frage nach einer Neu-Ausrichtung ihrer Arbeitsweise zum Ausdruck. Ihre Praxis führt

sie nun während ihrer Masterarbeit analog weiter, während sie sich vom Digitalen vordergründig »befreit«.

Es fällt an diesem Beispiel auf, dass die Studentin sich für eine andere Praxis (das Zeichnen) entscheidet als diejenige, mit der sie über lange Zeit gearbeitet und für die sie auch Kunstpreise gewonnen hat. Ihre Entscheidung markiert damit einen Weg von einer digitalen zurück zu einer analogen Praxis. Dieser Weg kristallisiert sich nicht während des Unterrichts heraus, sondern in ihrer Freizeit, außerhalb der Hochschule, auf einer Reise.

Auch in einem anderen Fall sind Themen für die Masterarbeit zunächst in den Köpfen präsent und tauchen unterwegs, auf einem Spaziergang, zum ersten Mal auf. So erzählt eine Design-Studentin, die seit Jahren mit einem Partner kooperiert:

> »Und bei der Idee brainstormen wir immer zusammen. Also die Idee für das Video haben wir unterwegs gehabt, während wir zusammen gelaufen sind an der Badenerstrasse. […] Da haben wir das so besprochen irgendwann: ›Ah vielleicht können wir ja so etwas machen.‹ Also, so ist das dann entstanden. Ich glaube, so in der Ideenphase ist sehr viel im Austausch entstanden. Konkret umsetzen ist wie …, ich glaube, das ist gut aufteilbar.« (Lea1)

Das heißt, wir haben also eine ganze Reihe von Beispielen gefunden, in denen Studierende recht klar benennen können, wo und wann ihnen eine zentrale Idee für ihre Arbeit gekommen ist. In diesen Fällen ist die Ideenfindung mit einer Art Schlüsselmoment verbunden, der sie an ein Unterwegssein, an Bewegung erinnert. Die Beispiele machen deutlich, dass gestalterisches Schaffen im Alltag stattfindet, keine Pausen kennt und die Grenzen zwischen Arbeits- und Freizeit aufhebt. Die räumliche Erfahrung vermag die Erinnerung an den Ausgang des Geschehens offenbar gut zu koppeln. Unterwegs zu sein, kann hier möglicherweise auch metaphorisch mit der Reise durch das Studium interpretiert werden, das sich hier nun auf einen konkreten Punkt hin zubewegt. Das mag Zufall sein, aber es fällt doch auf, dass die Themenfindung bzw. die Initialzündung dieser Studierenden fernab der Ateliers, auch außerhalb der Hochschule – und somit auch fern von digital-ausgerüsteten Arbeitsplätzen, von Computern und fern von Videokameras – stattfindet oder zumindest so erinnert wird.

4.1.4 Vertiefen, Entscheiden, Ausschließen

Aufgrund der geführten Interviews wird deutlich, dass das Finden einer Idee für eine Abschlussarbeit oder das Formulieren einer klar eingegrenzten Fragestellung durch die Fülle verschiedener Materialsorten und durch die vielfältigen medialen Zugänge die Studierenden stark herauszufordern vermag.

In einem Fall zeigt sich, dass der Wunsch nach einem digitalen Projekt im Rahmen des Masters zu zeitintensiv und möglicherweise auch von der Betreuung her zu anspruchsvoll konzipiert sein kann, so dass auf die Umsetzung verzichtet werden muss. Rückwirkend kann diese Studentin zum Zeitpunkt unseres Gesprächs erklären, dass sie bereits früh ein Interesse an Ordnungssystemen auf Laptops hatte. Das Thema Ordnen begleitet sie offensichtlich schon eine Weile und nimmt auch in ihrer (künstlerischen) Praxis viel Raum ein. Es beschäftigt sie zum Zeitpunkt der Themenwahl, während dem sie sich zeitgleich in einem Praktikum befindet. Sie erzählt:

> »[…] Ich nahm drei Ideen zu meiner Konzeptbesprechung [mit meinen Mentorinnen] mit. Und es war dann wie, ja im Rahmen einer Masterarbeit, du hast halt doch beschränkte Zeit, wir waren schon relativ spät dran mit diesen Konzeptbesprechungen. Und […] man muss es einfach runterbrechen. Weil, sonst machst du irgendwie ein Projekt, das zwar mega cool ist, aber du brauchst ein halbes Jahr dafür oder ein Jahr. Und das habe ich dann so nicht riskieren wollen.« (Ruby1)

Die Studentin hat also drei Ideen entwickelt, die sie zu ihrer Konzeptbesprechung mitbringt und sie orientiert sich anschließend an den Rückmeldungen aus diesem Gespräch. Eine Idee war, eine Applikation zu entwickeln, die Lehrpersonen beim Unterrichten unterstützen würde. Ein Grund für ihre Entscheidung, von der Entwicklung dieser App abzusehen, ist einerseits, so deutet sie es jedenfalls an, der vorgegebene Zeitrahmen. Andererseits, das erzählt sie anderer Stelle, fehlt ihr der Studienkollege, mit dem sie sich schon an entsprechende Arbeiten gewagt hatte. Im Austausch mit ihren beiden Mentorinnen bemerkt die Studentin, dass sie die frühe Idee, eine Ordnungssystem-App für die kunstpädagogische Arbeit, in der vorgegebenen Zeit nicht realisieren kann. Das Gespräch stellt sich als Reflexionsmoment heraus, bei dem sie festhält, dass sie sich auch besonders für die Vorbereitungsräume und die dabei verwendeten Arbeitsmittel interessiert, bei dem aber immer noch zum Ausdruck kommt, dass sie gerne ein Tool entwickelt hätte:

> »Und darum bin ich dann wie so auf diese Vorbereitungsräume und Arbeitsmittel gekommen, weil, das hängt ja auch ein bisschen damit zusammen. [...] In diesen Interviews finde ich genau solche Sachen heraus, die mir helfen würden oder die mich unterstützen würden, so ein Tool zu entwickeln, aber der Fokus liegt im Moment nicht mehr auf dem. Sondern ist jetzt halt wirklich halt mehr so in diese Richtung gegangen, dass ich eher untersuche, wie man vorbereitet, womit, was sind die Qualitäten der Räume und der Arbeitsmittel.« (Ruby1)

Wie hier deutlich wird, verändert sich die Idee im Laufe der Arbeit daran. Das Wegkommen von der Realisierung einer digitalen App stellt sie in den Kontext der Zeitressourcen. Dennoch bleibt sie bei dem Plan, Vorbereitungsräume und deren Arbeitsmittel zu untersuchen. Um dies zu tun, führt sie Interviews mit Lehrpersonen. Klar wird jedoch auch, dass sie die Ursprungsidee des Tools nicht einfach loslassen kann und sie diese in ihren Interviews weiterhin verfolgt. Im weiteren Verlauf des Gesprächs mit ihr wird deutlich, dass sie durchaus ein Interesse für digitale Praktiken hat, dass sie etwa gewisse Programme als hilfreich empfindet und diese gerne nutzt, beispielsweise auf dem Laptop. Bereits in einem Praktikum, dass sie vor ihrem Studium machte, lernte sie Managementprogramme wie Outlook etc. kennen und schätzen. Aus ihren Erläuterungen schließend, hat sie jedoch noch nie eine App programmiert. Dafür fehlen ihr die Kenntnisse und die Zeit, sich diese anzueignen. Ihre Masterarbeitsidee repräsentiert zwar einen Prozess des wachsenden persönlichen Interesses und des Wunsches nach einer Auseinandersetzung mit digitalen Tools, sie scheitert aber an Vorkenntnissen, Zeitressourcen und adäquater Unterstützung.

Ihre Entscheidung gegen die Entwicklung einer Applikation ist gleichzeitig die Entscheidung gegen eine technisch-digitale Ausrichtung ihrer Abschlussarbeit. Die Entwicklung einer App hätte die enge Zusammenarbeit mit einer/einem IT-Spezialist*in bedingt, weil sie das eigene technische Knowhow zur Entwicklung einer App nicht mitbringt. Obwohl sie erklärt, dass sie diese Zusammenarbeit interessant gefunden hätte und auf die Tatsache hinweist, dass die andere Person nicht kunstaffin sein müsste und dies das Projekt vorantreiben könnte, entscheidet sie sich dagegen. Auffällig ist, dass sich nach dem erwähnten Mentoratsgespräch die Beschäftigung mit den Vorbereitungsräumen intensiviert. Wie sie genau zu dieser Entscheidung kommt, führt sie nicht weiter aus, vielleicht ist ihr das auch selbst nicht bewusst.

Das Beispiel dieser Studentin verdeutlicht, wie sich die Idee einer Masterarbeit entfalten bzw. auch verändern kann. Obwohl zu Beginn eine recht klare Vorstellung davon vorhanden war, was sie machen möchte – eine App –, hindern sie ihre eigenen digitalen Kenntnisse daran, diese Idee zu verwirklichen. Die digitalen Werkzeuge, die sie einsetzen müsste, stellen eine Hürde bei der Entwicklung und Realisierung ihrer Idee dar und sie entscheidet sich schlussendlich dagegen. Gleichwohl wird im weiteren Verlauf des Interviews deutlich, dass die Studentin gerne digitale Geräte wie iPad, Smartphone, Laptop nutzt, und dass sie verschiedene Apps und Programme gerne ausprobiert und einsetzt – sowohl im Alltag als auch in der künstlerischen Praxis. Sie verwende, so erzählt sie, beispielsweise keine analoge Agenda mehr, wie viele ihrer Kolleg*innen, sondern handhabe ihre Termine digital. Diese von ihr wahrgenommene Affinität für digitale Dinge hat sie zur Entwicklung ihrer Ursprungsidee geführt. Gleichzeitig bräuchte die Umsetzung ihrer ursprünglichen Idee, konkret die Realisierung einer App, sowohl konzeptionelle als auch gestalterisch-technische Unterstützung oder sogar den (vorgängigen) Erwerb einer Kompetenz, die sie offensichtlich noch nicht ausreichend für sich selbst zur Verfügung hat.

Alles in allem zeigt sich, dass Masterarbeiten in vielen Fällen lange vor dem eigentlichen Start ›schon begonnen‹ haben. In dieser Phase, wo ein Einstieg in die Realisierung der Abschlussarbeit, die sodann der Jury und der Öffentlichkeit gezeigt werden kann, gefunden werden muss, geht es darum, ein Thema zu benennen, erste Entscheide zu fällen, das Zeitmanagement zu überprüfen. Auch Arbeitskonstellationen müssen sortiert, Ideen und Konzepte entwickelt werden. Nicht zuletzt gilt es, sich Unterstützung zu sichern. Der Traum von analogen Projekten scheint, das ist ein erstaunliches Resultat, bei einigen Studierenden weit weg vom Bildschirm und den Suchplattformen ausgelöst worden zu sein und seinen Anfang auf Reisen, an der freien Luft und weit weg vom Atelier oder der Hochschule genommen zu haben. Die realen Betreuungsangebote vor Ort und seitens der Hochschule erweisen sich in diesem Zusammenhang als bedeutsam. Sie scheinen entscheidend dafür, ob z.B. ambitionierte digitale Projekte in eine Richtung führen können, die realistisch und realisierbar ist.

4.2 Recherchieren und Produzieren

Wie die oben beschriebenen Einstiegspunkte einer Masterarbeit deutlich machen, können diese bereits richtungsweisend für das Projekt sein. In vielen Fällen, so zeigt sich aufgrund der Analyse der Gespräche, sind es aber gar nicht so klare Einstiegsmomente und Entscheidungen, die zu einem Projekt führen, sondern vielmehr stehen am Anfang der Masterarbeitsphase Momente des Sammelns oder Herstellens von Material. Als Material kann dabei fast alles verstanden werden: Es kann sich um Ideen, Gespräche, recherchierte Bilder, gesammelte Dokumente, Texte, Vorarbeiten und anderes mehr handeln. Gleichzeitig zeigt sich in den Auskünften der Studierenden, dass das Sammeln von Material eng mit dem Aufbewahren und Ordnen von gefundenen Dingen in jeder Form einhergeht. Die Praxis des Sammelns ist eine Tätigkeit, die vielen Studierenden als künstlerische Inspirationsquelle dient. Der Prozess ist von der Herausforderung des Ordnens des gefundenen Materials begleitet, ebenso wie vom Sortieren und Strukturieren großer und heterogener Mengen an Bildern, Videos, Informationen etc. Zunächst (4.2.1) werden wir nun den Blick auf das *Wie*, die Praxis des Sammelns werfen, um sodann (4.2.2) zu untersuchen, wie mit Sammlungen umgegangen wird, wie Sammlungen angelegt werden. Schließlich wird das Ineinandergreifen gesammelten und gezeigten Materials besprochen (4.2.3). Um besser zu verstehen, wie Studierende mit ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten auch von den digitalen Entwicklungen profitieren können, richtet sich der Fokus immer wieder spezifisch auf den Einsatz digitaler Praktiken.

4.2.1 Sammeln als Praxis: Alles sammeln, wie sammeln, künstlerisches Sammeln?

Die Studierenden haben uns von ihren aktiven Such- und Sammelanstrengungen berichtet, mit denen die Anfangsphase der Masterarbeit verknüpft ist. Ihre entsprechenden Aktivitäten beziehen sich dabei auf verschiedene Sorten von Material, in den meisten Fällen geht es ihnen zunächst um das Auffinden von Informationen innerhalb eines bestimmen Themengebiets, häufig wird auch visuelles Material gesucht, zuweilen tasten sich die Studierenden zudem praktisch, z.B. zeichnerisch, malend, schreibend an eine Aufgabenstellung heran. Von einem breiten, offenen Sammeln gelangen die meisten Studierenden dabei im Laufe der Zeit zu einer spezifischeren Suche.

Etliche Studierende bringen zum Ausdruck, dass sie die Suche nach Materialien und Informationen zu ihrem Themengebiet online starten. Das Internet, seine permanente Verfügbarkeit und die damit zusammenhängende Freiheit, suchen zu können, wann und wie lange man möchte, wird geschätzt und auch intensiv genutzt. Oft wird die Suche im Internet als so selbstverständlich empfunden, dass es nicht einmal erwähnenswert erscheint, die entsprechenden Suchmaschinen als erste Anlaufstelle für die Materialsuche zu nennen. Wir konnten beobachten, dass dies für fast alle Sammelprozesse, die uns während der Interviews begegnet sind, gilt. Obwohl eine physische Bibliothek an der Kunsthochschule vorhanden ist, wird sie von Studierenden zum Teil als Anlaufstelle kaum wahrgenommen oder genannt, und nur in wenigen Fällen wird sie intensiv genutzt. Erwähnt wird sie in den Interviews bis auf eine Ausnahme nicht. Das Internet hingegen wird gleichgesetzt mit einem unermesslichen, unerschöpflichen Fundus, den die Studierenden entsprechend einsetzen. Es gebe ihr, wie eine Studentin erzählt,

> »eine Riesenfreiheit, um mir extrem viele Informationen zu beschaffen, wann immer, wo immer ich will und auch zu arbeiten, wo immer ich will.« (Zoe1)

Häufig wird entsprechend unbeschwert erstmal gesammelt. Eine Studentin sammelt quasi *für* die Arbeit und *als* Arbeit selbst Ideen:

> »Eher so, dass ich Inspirationen für den Unterricht sammle und dort Dinge durchspiele, sei es analog oder digital. Jetzt ist es ein Gemisch, wo ich Schwächen und Stärken kombinieren kann und mich nicht nur auf die Schwächen konzentriere.« (Paulina1)

Das Internet wird von praktisch allen Studierenden zur Recherche verwendet, allerdings wird es von diesen unterschiedlich kritisch gehandhabt. Als Vorteil wird von einer Studentin z.B. gesehen, dass das Internet eine Recherche in verschiedenen Sprachen erlaubt. Die Recherchen finden nicht nur via Google und ähnlichen Browsern statt, sondern auch auf Instagram oder Pinterest etc. Die Suche wird zudem mobil betrieben, denn: Auch unterwegs können Informationen gesucht, aufbewahrt bzw. abgelegt werden.

> »Ich such häufig auf dem iPhone, beim Zugfahren oder so, suche ich auf dem Internet irgendwie Bilder oder über Pinterest oder […] suche ich Bilder oder Informationen. Und mache nachher einen Printscreen und über

> Airdrop konnte ich es nachher immer mega schnell auf das MacBook laden und somit konnte ich es dann einfach ins InDesign ziehen.« (Ruby2)

Bei den Recherchestrategien handelt es sich um Praktiken, die Studierende bereits vor ihrer Masterarbeitsphase angewendet haben. Das sei etwas, wie eine andere Studentin sagt, »das mich mega begleitet«. Ihren Sammelprozess mithilfe von Tools wie Instagram oder Pinterest beschreibt sie wie folgt:

> »Das sind alles so Tools zum Ideen-Sammeln oder […], ja doch Ideen-Sammeln, Inspiration. Irgend so den kreativen Prozess anzuregen. […] Es ist ab und zu recht wirr, weil es einfach so tausend Dinge gibt, wo man irgendwo gesammelt hat. Ich weiß nicht, wie viele Links, oder ich schaue auch mega oft Dokumentationen, wenn ich zum Beispiel arbeite.« (Sofie1)

Die eingesetzten digitalen Tools helfen der Studentin, Material zu sammeln: Bilder, Videos, aber auch Links, Ideen und Eindrücke. Es ist ein sehr allgemeines und breites Vorgehen, eine Praxis, die ihr offensichtlich zur Anregung des kreativen Prozesses dient. Sie gesteht aber auch ein, dass sie manchmal überwältigt werde von den vielen Möglichkeiten und Themen, die sie dabei finden kann. Das ist gleichwohl kein Hinderungsgrund auf das Internet zuzugreifen.

Neben der Internetrecherche am Computer werden für das Sammeln von Information auch mobile digitale Geräte eingesetzt: Das Smartphone kommt z.B. mit dem Fotografieren oder Filmen für das Sammeln von (stillen oder bewegten) Bildern zum Einsatz. Die dabei entstandenen digitalen Bilder gehen zuweilen in einen Fundus ein, auf den beliebig zugegriffen werden kann. Eine Studierende beschreibt, wie sie das Smartphone zur Sammlung von Filmmaterial verwendet:

> »Also, am stärksten hab ich das Smartphone, glaub ich, benutzt, also ich war […] vor zweieinhalb Jahren war ich einen Monat in [Stadt in Asien], wo ich auch viel gefilmt hab, aber dort hab ich halt wirklich die Erfahrung gemacht, dass es teilweise viel angenehmer ist, mit dem Smartphone zu filmen, weil es halt so normal ist und jeder macht es. Das ist dann halt so dieses auffällig sein mit der Kamera, das fällt dann irgendwie weg und das ist nur ein Smartphone und die Leute sehen ja auch nicht, ob du nur ein Foto machst oder filmst. Das heißt, da […] konnte ich auch Situationen filmen, wo man sonst aus Pietätsgründen nicht mit einer Videokamera filmen würde.« (Annika1)

Die Studentin nutzt die Kamera des Smartphones für das Sammeln von Informationen oder von Bildmaterial in Situationen, bei denen es ihr als unangemessen erscheint, mit einer größeren Fotokamera zu filmen. Der Einsatz des Smartphones ist, wie sie sagt, »normal«, auf ethische Fragen kommt sie nicht zu sprechen. Die Niederschwelligkeit des Smartphones erweist sich hierbei als ideal. Es kommt allgegenwärtig zum Einsatz, was dessen Gebrauch normalisiert. Während deutlich wird, dass sich hier eine künstlerische Praxis sozusagen mit dem ›Erheben von Daten‹ kreuzt, lässt sich auch für das im Internet Gesammelte eine zunehmend durchlässige Grenze zwischen Informationen und künstlerischem Material konstatieren.

Die erzählten Sammelstrategien, wenn von solchen gesprochen werden kann, beziehen sich darauf, vieles, oft ›alles‹ zu sammeln, was online gesammelt werden kann. Die Grenze zwischen einer sich einen ersten Überblick verschaffenden und einer vertiefenden Recherche zu einem Themengebiet, um damit auch den Gegenstand allenfalls schärfer fokussieren zu können, verwischt in diesem Zusammenhang. Es fällt auf, dass wenig darüber berichtet wird, ob und wie man sich Gedanken über Suchstrategien macht, und also etwa über geeignete Schlagworte nachdenkt, ob man überlegt, wie eine Suche eingegrenzt oder ausgeweitet werden könnte, je nachdem, wie erfolgreich die Suche ist.

4.2.2 Eine Sammlung anlegen: »Das sammelt alles«

Während die Suche nach Information und Inspiration im Internet den Studierenden erstaunlich selbstverständlich erscheint, wird der Umgang mit den gefundenen Objekten zur Herausforderung. Die Frage stellt sich, wie das Material am besten aufbewahrt und geordnet werden kann, damit es dereinst der Weiterverarbeitung wirklich dient.

Eine Möglichkeit damit umzugehen, wird von einer Studentin beschrieben, die konkrete Strategien entwickelt und Programme gezielt auf ihre Einsatzmöglichkeiten beim Ordnen, Sortieren und Archivieren testet:

> »Ganz am Anfang, als ich noch nicht wusste, wie ich arbeiten werde, da habe ich auf InDesign begonnen alles Material zu sammeln. Ich habe begonnen Bilder zu suchen und diese zusammenzustellen, im InDesign. [...] Also ich habe bewusst angeschaut, wie ich dokumentiere, weil ich wusste, das ist eine Frage, die ich mir jetzt stellen muss und nicht am Schluss. Und ich habe zuerst noch Prezi angeschaut als Tool, aber das war für mich wie zu wenig

> intuitiv, als dass ich mich einfach schnell organisieren kann und einfach Notizen machen. Es ist zu kompliziert, um schnell Notizen abzulegen. Und jetzt habe ich einfach ein InDesign-Dokument gemacht, in dem ich alles sammle, von Notizen, Besprechungen, ja eigentlich auch Stichworte, die ich mir […] mal in einem Notizbuch notiere und dann dort reinnehme. Für mich sammelt das alles. Dort ist alles von meiner Masterarbeit.« (Ruby1)

Die digitalen Tools, die hier eingesetzt werden, müssen den Ansprüchen der Studentin entsprechen. Interessanterweise setzt sie zum Sammeln und Ordnen mit InDesign ein Programm ein, das als klassisches Layoutprogramm nicht in erster Linie für das Sammeln und Ordnen von Material angelegt ist. Auch Prezi, ein Programm, das sie ebenfalls evaluiert, ist als Präsentationsprogramm nicht in erster Linie dafür prädestiniert, Informationen und Daten abzulegen, zu ordnen und die Übersicht über das Material zu behalten. Aus der Aussage geht hervor, dass die Studentin sich eigenständig umschauen muss, um ein entsprechendes Instrument für die Ablage ihrer Informationen zu identifizieren. Es scheint naheliegend, dass sie sich unter diesen Umständen Programme anschaut, die sie bereits kennt. Die Auswahl fällt sodann auf ein Tool, das ihr einfach und handlich erscheint, in das alles integriert werden kann – und so kann eine Materialsammlung entstehen, auf die sie jederzeit wieder zugreifen kann. Im Alltag lassen sich mittels Screenshots laufend Bilder, Fotos, Snaps etc. sammeln und in diesen einen Topf schmeißen. Mit dem von ihr präferierten Programm weiß sie zumindest, dass sie alles an einem Ort versammelt hat, und es kann ihr sodann dazu dienen, beliebig wieder reinzuschauen. Damit einher geht vielleicht auch eine Bestätigung des Gefühls: Siehe da, was ich schon alles habe. Entsprechend wird das, was da drin ist, zur ganzen Welt, während alles, was außen geblieben ist, ja auch dazugehören oder interessant sein könnte, nicht mehr beachtet werden muss. So wird ihre Beschreibung des Programms mit »das sammelt alles« zum Vorteil eines Tools, das alles versammeln kann.

4.2.3 Sammeln und zeigen

Das Internet wird von allen interviewten Studierenden zur Recherche verwendet, allerdings auf sehr unterschiedliche Weise. Eine Recherche kann entweder durch eine Bildersuche oder eine Begriffssuche gestartet werden. Dafür nutzen Studierende auch Social-Media-Plattformen wie Pinterest oder Instagram. Bei Pinterest handelt es sich um eine Plattform, bei der User*innen

nach spezifischen Themen, Begriffen suchen können. Es kann als eine Art Online-Pinnwand verstanden werden, bei der vor allem Bilder, aber auch Rezepte oder Gebrauchsanleitungen für Themen bereitgestellt, thematisch sortiert und für den/die User*in zugeschnitten werden können. Themen können markiert bzw. gepinnt werden. Instagram ist im Vergleich dazu eher eine (Selbst-)Präsentationplattform, die ebenfalls über Bilder funktioniert. Man kann hier nicht Themen, sondern Personen bzw. deren Profil folgen und somit regelmäßig mit Bildern aus deren Leben versorgt werden. Beide Angebote werden von den Studierenden rege genutzt, um zu Material zu gelangen und dieses auch auf gewisse Weise vorzusortieren und bereits weiteren Öffentlichkeiten zu zeigen.

> »Ich habe auch ganz viele Pinterest-Sammlungen, zu Themen, jetzt auch für den Master. In denen ich einfach alles sammle, das ich irgendwie interessant finde oder irgendeinen Bezug hat, zu dem, was mich gerade beschäftigt und Instagram ist auch etwas, das mich mega begleitet, so. Ich habe einen Instagram-Account, wo ich Fotos poste.« (Sofie1)

Für diese Studierende scheint das Sammeln und Zeigen der Sammlung nahe beieinander zu liegen. Sie nutzt ihre Accounts, um Bilder zu veröffentlichen und diese dort gleichzeitig zu sammeln. Das Sammeln und gleichzeitige Markieren oder Posten von Bildern, Informationen oder Inspirationen ist demnach eine Praxis, welche sie sich angewöhnt hat und die ihr offensichtlich sinnvoll erscheint. Die erwähnten Social- Media-Services ermöglichen, wie andere Angebote auch, neben der gezielten Suche derweil ein gleichzeitiges Ablegen und Zeigen der gefunden Objekte. Die Sammlung wird damit auch bereits der Evaluation und Bewertung zugeführt, die durch andere Betrachtende, durch Likes und Klicks geschehen kann.

Auch andere Kolleg*innen sammeln und bereiten ihre Daten bzw. ihr Material auf, einige wenige tun dies nicht nur online und mithilfe digitaler Möglichkeiten. Einer Sammlung, auch als Archiv verstanden, kann im künstlerischen Kontext der Kunsthochschule schließlich auch ein repräsentativer und vor allem dauerhafter Wert zukommen. Ihre Sammlung wird denn z.B. von einer Studentin als eine Art Wertanlage für später, für ihre Zeit nach dem Studium verstanden. Und in diesem Zusammenhang, also wenn es um langfristige Perspektiven geht, scheint der analogen Form ebenfalls noch eine hohe Bedeutung zuzukommen:

> »Also eine wichtige Frage war, ob ich das Archiv oder die Sammlung digital oder analog machen würde. Und ja, an sich bin ich immer noch am Zweifeln. Aber eigentlich habe ich mich jetzt entschieden, das analog zu machen in Büchlein-Form, damit ich am Schluss doch für mich etwas haben werde, womit ich eine Präsentation zeigen kann. Damit ich etwas für mich habe, in das ich immer hineinschauen kann, das ich durchblättern kann. Und dass ich aber trotzdem die Dinge für mich digital gut strukturiert und geordnet habe und dass diese Strukturen stark zusammenhängen zwischen dem InDesign-Dokument und dem Büchlein und zwischen der Ordner-Struktur, die ich auf meinem Computer habe.« (Paulina1)

Gleichwohl entbehrt diese Vorgehensweise, das macht die Studentin deutlich, nicht des Drucks, auch eine gute digitale Struktur zu schaffen. Sie arbeitet hierfür ebenfalls mit InDesign und sie versteht, dass das entsprechende digitale Dokument, ebenso wie das gedruckte Büchlein und die Ordner, in denen sie auf ihrem Computer Material ablegt, im gleichen Zusammenhang gesehen werden müssen.

Wie die Beispiele gezeigt haben, ist das Sammeln von Material oftmals mit dem Einsatz digitaler Werkzeuge verbunden. Diese können helfen, beliebig viel Material zusammenzutragen, welches wiederum mittels digitaler Tools, wie etwa bestimmten Programmen sortiert und strukturiert bzw. archiviert und gesammelt werden kann. Bei den interviewten Studierenden ist immer wieder von InDesign, Instagram und Pinterest die Rede. Zu betonen ist aber, dass die Tools sich laufend ändern und wieder neue dazukommen, die andere Funktionalitäten aufweisen.

Das Sammeln im Internet ist vergleichbar mit dem Anlegen eines thematisch ausgerichteten Archivs, wobei dieses Archiv sich an den persönlichen Interessen der Studierenden ausrichtet und in diesem Fall als Basis für die kreative Arbeit der Masterarbeit dient. Die Analyse der Aussagen von Studierenden bringt hervor, dass die digitalen Hilfen nicht nur als Unterstützung für ihre Recherchen gesehen werden, sondern sozusagen selbst zu praktischen Akteuren der Suche werden (»das sammelt alles«). Das soll nicht heißen, dass Tools eingesetzt werden, die aktiv Suchstrategien enthalten. Vielmehr geht es darum, dass sie dazu dienen, unterschiedliche Sammelobjekte (Fotos, Screenshots, Videos, eigene Anmerkungen und Notizen) an einem Ort zusammenzubringen und besser als das eigene Gedächtnis zu funktionieren, so dass auf sie jederzeit wieder zurückgegriffen werden kann. Gleichzeitig prägen dieses

Tools selbstredend auch das, was festgehalten werden kann, während sie andere Formen des Erinnerns möglicherweise nicht aufzubewahren vermögen.

Abbildung 14–15: Präsentation gesammelter Forschungsmaterialien analog oder digital?



Foto 14: Forschungsteam; Foto 15: Pamela Gardi.

Die Suche wird gleichzeitig nicht unbedingt als rein private Aktivität verstanden. Die digitalen Tools (z.B. Instagram, Pinterest) ermöglichen und unterstützen es, noch während die Erarbeitung der Thesis im Gange ist, Kollektionen gleichzeitig bereits für Öffentlichkeiten sichtbar zu machen. Da, wo es dann darum geht, diese Sammlung dem Studiengang bekannt zu machen oder als der Masterarbeit zugehörig darzustellen und vor allem: sichtbar

zu machen, kommen schließlich wieder handfeste Bedürfnisse der analogen Welt zum Ausdruck. Ein gedrucktes Büchlein in Papier wird beispielsweise als nützlicher befunden, wenn es darum geht, in (noch nicht ganz) absehbarer Nach-Studiums-Zukunft darauf zurückgreifen zu können. Es wird als nachhaltigerer Wert empfunden.

Die Gefahr, sich beim Suchen im Internet zu verlieren, geht aus den Gesprächen deutlich hervor. Was bisher nur zwischen den Zeilen angesprochen wurde, ist die große Menge an Material, die im Laufe der Rechercheaktivitäten entsteht und weiterverarbeitet werden muss. Die gesammelte Materialflut kann sowohl zu Krisen führen als auch als Chance gesehen werden, denn auf die Flut folgen Selektions- und Entscheidungsprozesse. Diesen Arbeitsschritten und der Frage nach dem Einsatz digitaler Werkzeuge und Praktiken darin, widmet sich das folgende Kapitel.

4.3 Verarbeiten

Digitale Praktiken gelangen im Realisierungsprozess der Masterarbeit auf vielfältige Weise zum Einsatz. Dies wurde bereits im vorangehenden Kapitel deutlich, das darauf einging, wie Grundlagen- und Informationsmaterial gesammelt wird, das sodann der Abschlussarbeit dient. Bei den darauffolgenden Schritten zur Erarbeitung des Projekts kommt eine noch weitere Palette an digitalen Tools zum Zug. Der Fokus dabei liegt nun neben den Applikationen auch auf Geräten. Dazu gehören neben Computern, Laptops und Smartphones zahlreiche Aufnahmegeräte für visuelle und akustische Phänomene. Beamer und Lautsprecher kommen unter anderem beim Abspielen und Zeigen von Arbeiten zum Einsatz. Für die Verarbeitung von Material werden diverse Programme, Applikationen und die Nutzung von Plattformen eingesetzt. Es stellt sich nun die Frage, in welchem Verhältnis diese Angebote zu den Handlungen der Studierenden stehen und wie damit, mit anderen Worten, ein »soziotechnisches System« (Schwartz Cowan 1997) im und durch den Entstehungsprozess der Masterarbeit realisiert wird. Was wird von Studierenden eingesetzt, wovon profitieren sie und wie gewinnen sie daraus »digitales Kapital«? Oder aber: Wo setzen sie Kapital bei der Umsetzung einer Masterarbeit ein? Wie schaffen sie es, aus einer zunächst vagen, im Laufe der Zeit deutlicher werdenden Idee sowie den verschiedenen Materialien, die zum Thema gesammelt werden, zu einem Projekt zu kommen, in dem etwas

getan wird, das etwas leistet, das künstlerischen, gestalterischen, kunstvermittlerischen Gehalt hat?

Im Folgenden wird zunächst das Verfügen über digitale Geräte thematisiert (4.3.1), das Ausprobieren und der Erwerb von Know-how steht sodann im Fokus (4.3.2). Bereits im ersten Kapital kam zum Ausdruck, dass einige Arbeiten auf Kooperationen beruhen, hier geht es nun darum, wie die Arbeit organisiert und geteilt wird (4.3.3). Eine Inhalt-vs.-Technik-Kluft wird auch für das Einholen von Unterstützungsleistungen sichtbar (4.3.4). Zudem wird auf die fantasievollen und erfinderischen Umgangsweisen mit digitalen Praktiken durch Studierende eingegangen (4.3.5).

4.3.1 Geräte und Zugänge: Über das Verfügen und Sich-Aneignen

Für eine digitale Praxis von Kunststudierenden ist das Geräte-Angebot der Hochschule äußerst zentral. Vielleicht nie vorher und möglicherweise kaum mehr danach haben sie die Möglichkeit, eine solche Vielfalt an Aufnahme- und Abspielgeräten auszuprobieren und für künstlerische, vermittlerische, gestalterische Arbeiten einzusetzen wie während des Studiums.

> »Also wir haben auch experimentiert, mega viel, mit dem Beamer und haben geschaut, ob man einen Raum auf eine Wand projizieren kann, so dass der Raum weitergeht, oder das Umgekehrte davon, eine Person in einen Raum hineinprojizieren, oder eine Person auf eine Person projizieren. Wir haben dort einfach mal einen Beamer genommen und haben dort alle Möglichkeiten, die uns in den Sinn gekommen sind, durchprobiert und haben nachher ausgewertet, was wir davon nehmen wollen.« (Emma1)

Studierende im Master greifen häufig auf Erfahrungen aus ihrer Vorbildung zurück, und auch wenn sie über aktuelle Vorhaben erzählen, wird das prozessuale Vorgehen in einem künstlerischen Arbeitszusammenhang immer wieder deutlich. Davon zeugt beispielsweise die obenstehende Aussage einer Studentin, die sich bereits im Bachelor an einer anderen Hochschule mit einer Kollegin zusammengetan hat. Für beide war offenbar klar, dass sie auch im Rahmen ihrer Abschlussarbeit wieder zusammenarbeiten würden. In der Zwischenzeit haben sich die beiden als Künstlerduo bereits zu einem gewissen Grad etablieren können. Im Gespräch zeigt sich, dass sie ziemlich routiniert vorgehen, sie scheinen zu wissen, worauf es ankommt, wie der Aufwand für ihre Arbeit ungefähr einzuschätzen ist. Am Beginn ihrer Abschlussarbeit

steht – neben dem erwähnten Aufräumen des Ateliers – das Verfügen über geeignete Aufnahmegeräte und eine realistische Planung:

> »Jetzt haben wir sicher mal ein paar Sachen ausgeliehen, aus dem [MediaLab], also Beamer und Kameras, so dass wir das Zeugs dann sicher haben. Weil, erfahrungsgemäß ist es gut, wenn man das früh genug hat und früh genug testet und weiß, ob es funktioniert. Da sind wir schon oft an unsere Grenzen gestoßen! [Lacht] Wobei Bern da noch recht gut ausgerüstet ist, jetzt im Vergleich zu [andere Stadt in der Schweiz], hat Bern dort weniger Fehlerpotenzial. Weil es halt so gut betreut ist, das MediaLab. [...] Dort hat es einen mega guten Support.« (Emma1)

Auch anderen Studierenden sind die materiellen Möglichkeiten, die die Hochschule ihnen bietet, wichtig. Sie scheinen das technisch zur Verfügung stehende Angebot im Rahmen ihrer Masterarbeit zu schätzen:

> »Also wir arbeiten hier mit extrem guten Mitteln, mit extrem guten Werkzeugen. Wir haben ... So ein Premiere Pro bietet so unendlich viele Möglichkeiten, mit denen man wirklich Hollywoodfilme drehen kann. Wir haben hier Gerätschaften im MediaLab, wo wir finden, sind oft nicht so gebraucht für das, was sie eigentlich könnten. [...] Und das haben wir genutzt und das hat extrem viel Spaß gemacht.« (Max2)

Für die Gerätschaften gibt dieser Student, sicherlich auch wegen der eigenen ökonomischen Möglichkeiten, an, dankbar zu sein. Offensichtlich nimmt er das Angebot, mit den zur Verfügung stehenden Aufnahmegeräten nun endlich einmal gründlich zu arbeiten, gerne an. Wie aus einem Werkzeugkasten bedient er sich der Tools, die ihm zur Verfügung gestellt werden, um sein künstlerisches Handwerk einzuüben.

Tatsächlich hängt es nicht nur von den persönlichen Ressourcen, dem professionellen Know-how und der Unterstützung ab, ob eine Arbeit genau und zufriedenstellend fertiggestellt und präsentiert werden kann, sondern auch von finanziellen Mitteln.

> »Die HKB hat, etwa einen Monat vor der Ausstellung oder ziemlich kurz davor, einen neuen Beamer gekauft und mit dem hat es dann nachher geklappt. Und mit den anderen hätte es aber eben nicht geklappt. Das Bild wäre viel zu schwach gewesen.« (Tina2)

Die digitalen Probleme und Herausforderungen liegen, so wie sie sich in diesem Beispiel zeigen, nicht nur bei den äußeren technischen Umständen und

der Leistung, die Geräte so anzupassen, dass das Video zu der Arbeit werden kann, die sie sein soll. Das adäquate Zeigen hängt auch von der Verfügbarkeit bzw. dem Vorhandensein eines passenden, perfekt lichtstarken Beamers, des geeigneten Programms, Zugriffs auf Services etc. ab. Hinsichtlich dieser Verfügbarkeiten wird die Abhängigkeit Studierender vom von der Hochschule zur Verfügung gestellten Angebot nochmals besonders deutlich.

Unsere Analyse ergab zudem, dass es große Unterschiede darin gibt, inwiefern Studierende von der Unterstützung zu profitieren vermögen. Zögern manche Studierende nicht, Beratungspersonen des MediaLabs beizuziehen, so sehen sich andere wiederum stärker auf sich selbst gestellt. Ein Student erzählt während des Interviews davon, dass die Studierenden seines Fachs (Design) aufgefordert gewesen waren, ein kurzes Video über ihr Projekt zu erstellen. Sie seien dabei nicht unterstützt worden, es sei vorausgesetzt worden, dass sie das könnten. Daraufhin habe er sich dies selbst beigebracht: »Ich habe es wirklich (lernen) müssen«, erzählt er, er habe dafür ungefähr drei Tage gebraucht und es sich mittels Tutorials erworben. »Ja, ich bin wirklich mit Tutorials, jeden Schritt halt nachschauen« gegangen. In der Folge kommt das Gespräch auf das Programm, mit dem er die Aufgabe bewältigt habe.

> *Interviewerin 1:* »Aber mit welchem Programm habt ihr das dann gemacht?«
> *Ingo:* »Mit dem After Effects-Programm. Wieso weiß ich auch nicht. Ich hätte gerade kein anderes gewusst [lacht].«
> *Interviewerin 2:* »Ist fast schwieriger.«
> *Ingo:* »Was denn?«
> *Interviewerin 2:* »Also das hättest du mit dem Final Cut machen können.«
> *Ingo:* »Ich habe eben kein Final Cut mehr.«
> *Interviewerin 2:* »Ah, okay.«
> *Ingo:* »Ja, das ist das Problem. Das ist eben jetzt kostenpflichtig und ich habe die Cloud und darum habe ich das Adobe Programm genommen. Aber ja, Final Cut, das weiß ich, mit dem habe ich früher gearbeitet, das ist super gewesen, das Programm, wirklich toll.« (Ingo1)

Es stellt sich heraus, dass das Team zwar ein besser geeignetes Programm gekannt hätte, über dieses Programm zu dem Zeitpunkt aber nicht mehr verfügte und auch nicht darauf zugreifen konnte. Wäre der Studierende zum Support gegangen, hätte sich hierfür womöglich eine Lösung finden lassen. Die hier genannten Beispiele weisen einerseits auf die Bedeutung ökonomischen Kapitals hin, das in Bezug auf die Bildungschancen der Kunststudierenden gerade hinsichtlich der Realisierung ambitionierter Arbeiten nicht zu

unterschätzen ist. Sobald sie nicht mehr an der Hochschule sein werden, werden sie nicht mehr »mal ein paar Sachen« reservieren bzw. ausleihen können, sondern womöglich grundlegende Entscheidungen über die Anschaffung bestimmter und den Verzicht auf andere Geräte zu treffen haben. Andererseits legt dieses Beispiel auch offen, dass die Studierenden sich hinsichtlich adäquater Programme nicht immer besonders gut auskennen. Das entsprechende Adobe Programm für Final Cut wäre Adobe Premiere gewesen. Der Student setzte hier für eine Schnittarbeit ein Animationsprogramm ein, weil er es besser kannte und somit besser bedienen konnte.

Der Zugriff auf eine passende Ausrüstung, Geräte und Material spiegelt nur einen Aspekt der digitalen Praktiken, die im Rahmen der Abschlussarbeit von Studierenden angeeignet und erfolgreich gemeistert werden sollen. Ein weiterer Aspekt dreht sich darum, die Geräte und die Programme zum sinnvollen Einsatz zu bringen.

4.3.2 Ausprobieren und Kapital erwerben

Während der Interviews wurde wiederholt zum Ausdruck gebracht, wie sehr es die Studierenden schätzen, einen großen »Gerätepark« zu ihrer Verfügung zu haben, während sie an der Hochschule studieren. Das erlaubt es ihnen, mit den Geräten frei zu hantieren, vieles auszuprobieren, spielerisch damit umgehen zu lernen. Eine Studentin erzählt davon, wie sie zusammen mit ihrer Kollegin filmisches Material in verschiedenen Formaten und Qualitäten aufnahm. Die einzelnen Fragmente mussten anschließend am Bildschirm zusammengebracht und bearbeitet werden (Sofie1). Die folgenden Ausschnitte aus dem Interview zeugen von einer spielerischen, leichten Herangehensweise:

> »… haben auch angefangen so Skizzen zu machen mit dem Material, also wir haben so einerseits … im Photoshop haben wir wie Sachen ausprobiert, also Bilder übereinander zu lagern oder wirklich zuzuschneiden und zu versuchen, eine Verbindung zu machen.« (Sofie2)

> »… haben aber auch mit so Screenrecordings. Also wir haben das GIF wie aufploppen lassen auf dem Bildschirm. Und das Hintergrundbild halt wie angepasst und es wie abgefilmt und dann in ein GIF verwandelt also sehr so … sehr wirr und hin und her und sehr viel Zeug ausprobiert. Sehr experimentell haben wir gearbeitet.« (Sofie2)

Teilweise nehmen sie das Material sogar »nur« mit dem Smartphone auf, was gelegentlich der Nachbearbeitung bedarf, um es anderem Bildmaterial anzupassen.Nach ersten Versuchen, mit einem programmierten Zufallsgenerator zu arbeiten, entscheiden sich die beiden Studentinnen für eine videoinstallative Collage mit einem klassischen Videoschnitt, in dem sie die Bildfolge und den Rhythmus selbst klar bestimmen. Auf die Nachfrage, ob sie das entschieden haben, weil es zu kompliziert geworden wäre, einen Zufallsalgorithmus zu programmieren, erhält die Interviewerin die interessante Antwort:

> »Nein, das haben wir ausprobiert. Also, wir haben es eigentlich schon programmiert. Wir haben schon mit dem [Mitarbeiter vom MediaLab] und der kennt sich recht gut mit Programmieren aus und wir haben uns mit ihm getroffen und haben zusammen eine Runde programmiert. [...] Also du machst halt einfach einen Ordner, wo all dein Material reinkommt. Und dann kannst du eigentlich bestimmen ... also es hat dann so Parameter, die du bestimmen kannst. Das haben wir ausprobiert, aber irgendwie hat uns das nicht so befriedigt.« (Sofie2)

Mitunter stoßen die Studierenden, wie hier beschrieben, während ihrer Arbeitsprozesse auf Schwierigkeiten, die technischer und digitaler Natur sind. Diese können allerdings sowohl als Grenzen des Machbaren als auch als Herausforderung wahrgenommen werden. Interessanterweise ist diese Studentin, die die Einführung in digitale Angebote während ihrer Gymnasialzeit als ›positive Erfahrung‹ bezeichnet hat, durchaus bereit, sich mit verschiedenen Varianten und Herausforderungen einer digitalen Praxis auseinanderzusetzen, ohne diese als problematisch wahrzunehmen.

4.3.3 Kluft zwischen Inhalt und Technik?

Ungefähr ein Drittel der 15 Studierenden, mit denen wir Interviews durchgeführt haben, hat die Masterarbeit nicht allein, sondern mit Kolleg*innen zusammen umgesetzt. Während dies bei Kunststudierenden nicht vorkam, war die kollektive Arbeit v.a. bei Studierenden der Kunstvermittlung und im Design beliebt. In den Gesprächen kam die Arbeitsteilung zur Sprache. Die Arbeit wird, so erfuhren wir, gerne nach Kompetenzen aufgeteilt:

> »Bei uns ist es so, dass das Technische meist [...] ich übernehme. [...] Also meistens hocken wir zusammen vor dem Schnittprogramm und schauen mal die Sachen an, und es braucht dann nachher nicht zwei, die ständig

> vor dem Computer hocken, sondern dann treffen wir die Entscheidungen zusammen und schauen, was wie kommen soll und nachher setzt es jemand um. Und irgendwie kann ich mich dort mega gern vertiefen und die Zeit vergessen.« (Emma1)

Es gibt also, das zeigt das Beispiel, Studierende, die realisieren, dass sie aufgrund bestimmter unterschiedlicher Kompetenzen bestimmte Arbeiten besser durchführen können und so auch im digitalen Bereich weiterkommen. Bestenfalls wird ihnen dadurch auch klar, dass sie von sich gegenseitig lernen können. Eine solche Arbeitsteilung scheint sich auch bei einem Trio bewährt zu haben, das zusammen einen Film realisierte:

> »Es hat immer, wir haben gemerkt, es gibt für alles so ein bisschen den Experten. Jeder hat so ein bisschen sein Know-how im Filmischen. Anton war sehr gut mit der Kamera, wie die Kamera einstellen. Yves war sehr gut mit dem Ton, ich beherrschte die Lichttechnik, alles gut ausgelichtet. Und das war lustig, weil, man hat gleichzeitig von den anderen noch gelernt, wie alles funktioniert. Und so ist das alles zusammengekommen. Dann haben wir mit einer Sony-Kamera aufgenommen. So eine Sony-Kamera 110, glaube ich, war das. Vom MediaLab. Eine sehr gute Kamera, sehr hohe Auflösung. Das war uns auch wichtig, dass wir diesen Film mit top, top scharfer Auflösung aufnehmen.
>
> […] Als wir dann so viel Rohmaterial hatten, haben wir das im Premiere Pro geschnitten. Und da haben Anton und ich mehr Erfahrung gehabt, weil Yves immer mit Final Cut geschnitten hat. Aber das war gut für ihn, so in dieses neuere Programm hereinzuschauen. Und jeder von uns hat eine Episode geschnitten, den Lead gehabt in einer Episode. Und die anderen haben dann daneben beraten.« (Max2)

In der Schilderung des Zustandekommens dieses Films kommt nicht nur zum Ausdruck, dass gewisse Kompetenzen und Aufgaben möglichst gerecht verteilt wurden. Eine weitere Arbeitsteilung zeigt sich hinsichtlich des Inputs, den sie von ihren Betreuungspersonen erhalten haben:

> »Also wir sind sehr froh um unsere beiden Mentorate. Wir hatten sehr viel Austausch, viel auch digital. […] Wir haben sehr viel geskypt. Wir haben immer so die Resultate wieder abgegeben auf Dropbox […], damit sie uns wieder eine Rückmeldung schreiben konnten. Mit dem [Name des Mentors] war es mehr so ein Mentorat, bei dem es um den Inhalt ging. Bei [Name der

> Mentorin] ging es mehr so ums Machen. Also wie kreieren wir Charaktere? Wie filmen wir jetzt? Wie gehen wir jetzt mit dieser Technik um? Ist das verständlich? Funktioniert diese Schnittart? Braucht es mehr Zeit? Sind die Lacher zu schnell eingespielt? Und so weiter und so fort.« (Max2)

Der Student beschreibt mit seinen Worten eine Unterscheidung zwischen den mentorierenden Personen. Während eine Person für den Inhalt zuständig gewesen sei, so sei die andere eher für die technischen Fragen und die gestalterische Umsetzung zur Seite gestanden, für das »Machen«. Eine Trennung kommt hier zum Ausdruck, die nicht einfach so gegeben ist. Sie hat mit der Vorstellung einer Trennung von Technik und inhaltlicher bzw. konzeptueller Arbeit zu tun.

4.3.4 Digitale/soziale Arbeitsteilung in der Unterstützung

Bei anderen Studierenden ist eine Arbeitsteilung, die sich während des Verfassens ihrer Masterarbeit auf inhaltliche vs. technische Fragen bezieht – und bei der sich die technische Kompetenz als im Grunde ›digitales Kapital‹ in reiner Form offenbart, nicht so einfach ersichtlich. Aber in Bezug auf klar benennbare Inanspruchnahme von Beratungsleistungen spielen Kapitalsorten ebenfalls eine Rolle. Wo Kolleg*innen sich nicht gegenseitig über ihr Können verständigen oder Ressourcen gemäß Vorlieben und Stärken aufteilen, wird dies zuweilen im Austausch mit Beratungspersonen aus der Hochschule zu einem Thema. Die Unterstützung einer digitalen Praxis wird sodann durch den Einsatz sozialen Kapitals ersichtlich.

Post-hoc kann das Fertigstellen und damit Beweisen der Kenntnisse in dem Feld als Kompetenz für die Studierenden selbst erkennbar werden. So zeigt sich dies im Falle einer Studentin, die ihr Video als Kernstück bezeichnet:

> »Und für mich ist natürlich das Video das gewesen, […] das zentrale Stück von der Arbeit. Ich glaube, für mich. Und das ist für mich auch der Anfang gewesen.« (Tina2)

Das Holen von Hilfe oder Bitten um Beratung führt bei ihr ebenfalls zu einer Arbeitsteilung in der Produktion der Abschlussarbeit. Nachdem ihr ein Mitarbeiter noch ein paar Tipps und Tricks hinsichtlich der Bearbeitung des Videos gegeben hat, erhält sie sodann auch Unterstützung in der technischen Einrichtung der Arbeit vor Ort im Ausstellungsraum. So zeigt sich, dass aus

einem Vortragen eines Problems eine faktische Unterstützungsleistung resultieren kann.

Dasselbe Phänomen lässt sich bei einer anderen Studentin beobachten, die in ihrer praktischen Masterarbeit einen Roman realisiert. Sie möchte ihre theoretische Arbeit nicht in klassisch schriftlicher Form verwirklichen und entscheidet sich deshalb dafür, eine Radiosendung zu machen. In der Folge führt sie Interviews durch und erstellt damit ein Audiofile, das die Form eines Podcasts annehmen soll. Zur Realisierung dieses Ziels muss sie sich mit dem Schneiden von Audiodateien befassen. Das hat sie vorher noch nie gemacht. Im Interview wird sie gefragt, wie sie vorgehen wird:

> »Ja, ich gehe jetzt über die Schule, dass ich mich nochmals treffe, mit jemandem von ja der [Hochschule], wo mir das auch ein bisschen erklärt oder sagt, was die besten Sachen sind. Ich glaube, ich probiere es sicher so und dann habe ich selber noch Freunde, die beim Radio arbeiten. Journalisten, [...] [die] helfen im Notfall, [...] mit denen ich mich auch schon mal darüber unterhalten habe, was irgendwie Sinn macht.« (Mia1)

Es zeigt sich: Die Studentin hat eine klare Vorstellung davon, wen sie um Hilfe fragen kann, um ihre eigene fehlende digitale Kompetenz aufzufangen. Ihr Plan sieht vor, zuerst an der Hochschule nachzufragen, sich dort »ein bisschen erklären« zu lassen, wie es geht und was die »besten Sachen« – sprich Programme sind. In anderen Worten, sie sieht vor, sich Tipps zu holen, die ihr dabei helfen weiterzuarbeiten. Dann wird sie selbst weiter ausprobieren. Im Zweifelsfall, quasi als Absicherung, wenn sie es brauchen sollte, das weiß sie schon, kann sie sich weitere Hilfe in ihrem sozialen Umfeld holen. Auch da hat sie eine konkrete Vorstellung davon, wer ihr bei diesem technischen Problem helfen könnte: Freunde, die selbst beim Radio arbeiten. Jede/r dieser Bekannten hat ein anderes Wissen, das sie sehr präzise einschätzen kann und wenn nötig beiziehen wird:

> »Ich habe eine Freundin, mit der ich schon gearbeitet habe. Also die so zum Teil so Soundarbeiten gemacht hat. [...] Und sie hat mir am Anfang ein paar grundlegende Sachen gezeigt. Und nachher habe ich mir den Rest dann halt irgendwie selber im Machen beigebracht.« (Mia2)

Hier kommt nun ebenfalls eine Art Inhalt-Technik-Unterscheidung zum Tragen. Die eigenen digitalen Lücken lassen sich durch ein soziales Netzwerk, in anderen Worten: dank ihrem sozialen und kulturellen Kapital, auffangen. Kulturell ist an diesem Kapital, dass ein Netzwerk vorhanden ist, das über die

nachgefragten Kompetenzen verfügt. Sozial stark ist ihr Kapital, weil sie, so wie die Studentin es schildert, keine Scheu zu haben scheint, diese Personen anzusprechen und um Hilfe und Unterstützung zu bitten. Im weiteren Verlauf des Interviews kommt sie denn auch immer wieder darauf zu sprechen, wie sie dieses Netzwerk einsetzt, um gezielt die Wissenslücken zu füllen, die sie selbst bei sich bemerkt.

Allgemein betrachtet handelt es sich bei diesen externen Hilfen um das Einholen von Expertenwissen, mit dem die inhaltliche Fokussierung ergänzt und für die Abschlussarbeit letztendlich ›getränkt‹ bzw. durchdrungen wird. Manchen Studierenden gelingt es besser – anderen ein bisschen schlechter –, davon zu profitieren, die »digitale Kompetenz«, die es »ein bisschen braucht«, wie es die eine Studentin formulierte, zu erkennen und einzubauen. Kommen kann diese von Studien-Kolleg*innen, von Familienmitgliedern, Freunden, aus dem privaten Kreis, aber auch aus dem Hochschulumfeld. Eine ähnliche Feststellung hat Pangrazio (2019) in ihrer Studie zum Einsatz von Online- und Offline-Praktiken gemacht. Sie beobachtet, dass diese nicht unabhängig voneinander zum Einsatz kommen und vor allem auch, dass Studierende ihr privates Umfeld gezielt dafür einsetzen, digitale Praktiken anzuwenden, über die sie selbst nicht verfügen. Mit anderen Worten: Studierenden, die über genügend soziales oder kulturelles Kapital verfügen, kann es gelingen, ihre Netzwerke hierbei zum Zuge kommen zu lassen, um digitales Wissen/Kapital, welches ihnen persönlich fehlt, auszugleichen.

Unsere Beispiele zeigen, dass es Studierende gibt, die herausfinden, dass sie sich digitales Können selbst aneignen können, und andere, die mittels Zusammenarbeit ihre Kenntnisse poolen, zusammenbringen, in einen Topf werfen, um damit mehr machen zu können, ihren digitalen Einsatz stärken, um so auch individuell ihre Arbeit und ihr Können noch zu verbessern. Weitere Studierende erreichen dasselbe, wenn sie über genügend Ressourcen, »Kapital« verfügen, indem sie mit Personen aus ihrem eigenen sozialen Netzwerk oder Vertreter*innen des hochschulischen Beratungsangebots in Kontakt treten und sich so Unterstützung organisieren. Deutlich wird hierbei die Verantwortung, die der Hochschule zukommt, um die offensichtlichsten Unterschiede auszugleichen und die Studierenden gleichermaßen zu unterstützen.

4.3.5 Erfinden und Herausfinden: Digitale Tricks und cheape Effekte

Allert, Asmussen und Richter haben für die Frage, um was es in einer digitalisierten und sich weiterhin digitalisierenden Welt für das Selbst gehe, auf den Spannungsbogen zwischen Autonomie und Fremdbestimmung hingewiesen, nämlich auf »(…) die Fähigkeit zu produktiver Umnutzung von Technologien wie auch die Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbst-, Mitbestimmung und Solidarität« (Allert, Asmussen & Richter 2017: 15). Bisher zum Ausdruck kamen in den vorherigen Abschnitten Aussagen und Erfahrungen von Studierenden über ihre Netzwerke. Die Rede war von ihrem Eingebundensein in einen hochschulischen und freundschaftlich-familiären Kontext, den sie produktiv nutzen können, indem sie davon erzählen, wie sie durch Unterstützungsnetzwerke getragen sind oder dass sie realisieren, wie sie sich und ihre Arbeit durch das Zusammenlegen von Kompetenzen stärken können. Dies sind gewissermaßen Reaktionsweisen auf soziotechnische Entwicklungen. Im Folgenden gehen wir auf ein paar Beispiele ein, die die produktive Umnutzung von Technologien zum Gegenstand haben. Während sie daran sind, ihre Masterarbeit zu produzieren, machen Studierende bewusst oder en passant immer wieder auch einige originelle digitale Entdeckungen. Sie finden neue Anwendungen heraus, sie haben nicht zuletzt aufgrund digitaler Möglichkeiten wichtige Erkenntnisse und anderes mehr. In der Art und Weise des Berichtens über ihr Vorgehen kommt zuweilen eine große Freude am digitalen Experimentieren zum Ausdruck, was als eigene Leistung erkannt und erzählt werden kann.

Inspiration und Ideen holen sich Studierende aus verschiedenen praktischen Aktivitäten. Einige Studierende sind dabei etwas stärker auf digitale Aspekte fokussiert, die sie nicht außer Acht lassen. Dies kommt bei einer Frau zum Ausdruck, deren Vorgehen auf die Beobachtung alltäglicher Begebenheiten fokussiert ist.

> »Die Inspiration holen wir uns aus ganz vielen Ecken. Es kann auch sein, dass uns ein digitaler Effekt gerade mega interessiert und dann nehmen wir den auf und dann kann es sein, dass uns eine Hausecke mega gefällt und dann halten wir diese mit der Fotokamera fest. Und dann kann es sein, dass uns ein Tischbein zu einem Kostüm inspiriert und dann halten wir das fest und am Schluss haben wir so eine große Sammlung und dann können wir das Zeug so miteinander vernetzen. Und etwas Neues daraus kreieren. Also oft arbeiten wir so.« (Emma1)

Gerade in diesem Fall zeigt sich sodann, dass alltägliche Beobachtungen ohne Weiteres mit digitalen Herangehensweisen kombiniert werden können. Die Studentin nimmt Beobachtetes auf und geht damit in ihrer Arbeit spielerisch um. Dabei werden digitale Effekte gezielt offengelegt.

> »Wir haben auch schon Arbeiten gemacht, wo wir extra digitale Effekte offengelegt haben, dann ist es um […] gegangen und da haben wir mit digitalen und analogen Effekten gespielt und sie zum Inhalt der Arbeit gemacht. […] Wir wollten uns dort extra […] ›cheap‹ gestalteter Effekte bedienen. Also billige Effekten. […] Zum Beispiel gibt es ein Bild, wo wir beide so über einen Tisch kriechen und nachher hat es in der Mitte einen Schnitt. Also der Tisch sieht aus, als wäre es einer. Der Tisch und in der Mitte hat es einen Schnitt und dann siehst Du einfach, dass wir dort ineinander rein …. Die Effekte sind extrem offensichtlich.« (Emma1)

Mit dem Problem, nicht immer über die geeigneten Tools zu verfügen und also zu wenig ökonomische Mittel zu haben, um sich jedes geeignete Programm sogleich zu kaufen, wird zuweilen ebenfalls erfinderisch umgegangen. In einem Fall gelingt es einer Studentin, ein kostenpflichtiges Tool einzusetzen, ohne dass sie es kaufen muss. Damit erstellt sie ein Mindmap, das Teil der Abschlussarbeit sein wird und das auch an der Präsentation gezeigt werden kann.

> »Da habe ich recht lange gesucht für ein Tool, das gratis ist und einfach wirklich simpel anwendbar. Ich habe zwei Tools mal runter geladen und ausprobiert und beim einen habe ich nachher bemerkt, dass das wie, du kannst es gar nicht exportieren und also, es wäre wie kostenpflichtig, und beim anderen ist es vielleicht auch kostenpflichtig, aber du kannst es als PDF exportieren. Also ich habe einen kleinen Trick herausgefunden, und zwar habe ich es nachher wie gedruckt und nachher als PDF exportiert und dann wie die Größe angegeben. Und dann kannst du es nachher gleich exportieren. Aber eigentlich wäre die Funktion auch nicht gratis gewesen. Aber ja, es reichte [lacht].« (Ruby2)

Aus der Not geboren, ein Programm nicht erwerben zu wollen oder zu können, resultiert eine erfinderische Umgangsweise mit den zur Verfügung stehenden digitalen Ressourcen und dem entsprechenden Wissen dahinter. Die Studentin nutzt digital bastelnd einen Trick, um eine Darstellung dennoch erstellen und abbilden zu können.

Andere Studierende erfinden selbst ganze digitale Tools, so zum Beispiel zwei Studierende, die an einer filmischen Arbeit gesessen haben. Das von ihnen entwickelte Werkzeug steht nicht im Zentrum der Abschlussarbeit, vielleicht ist das der Grund, weshalb nur in einem Nebensatz, gewissermaßen als lustige Anekdote, davon erzählt wird. Es geht darum, dass sich nicht alles Filmische zunächst vor einer Kamera befinden muss, sondern durchaus auch ein filmischer Umgang mit Bildern aus dem Internet gefunden werden kann. Der Student erzählt, wie er und seine Kollegen im Laufe des Prozesses verstanden haben, dass sie eigene Ideen, wie man Film digital gestalten kann, entwickeln können:

> »Und dass es nicht immer so sein muss, dass etwas aufgenommen wird vor einer Kamera. Sondern, dass wir auch Found Footage aus dem Netz einsetzen können. Bild mit Ton ist so eine große Referenz aus [Filmbeispiel], die wir verwenden. […] Und was wir auch vor […] etwa einem Jahr entwickelt haben, der Yves und ich, ist ein Tool, das wir *Screen Capture Movie* nennen. Bei dem man Bildschirmaufnahmen eigentlich als Film verwenden kann, indem man sie zusammenschneidet und mit verschiedenen Layers nachher Geschichten erzählt. Das ist eigentlich nichts anderes als, dass man Desktopaufnahmen, Videoaufnahmen auf dem Desktop, macht und seine Aktionen mitaufnimmt, was viele Leute [brauchen], um Tutorials zu machen.« (Max1)

Diesen Studierenden gelingt es, im Rahmen ihrer Arbeit ein digitales Tool, ein Werkzeug, zu entwickeln. Wir dürfen aber nicht vergessen zu erwähnen, dass auch in analogen Praktiken Entdeckungen gemacht und Erkenntnisse gewonnen werden können, und dies nicht zuletzt als Erfahrung der Abkehr vom digitalen Arbeiten:

> »Also das merke ich auch beim Zeichnen, da ist es genau dasselbe. Also es ist immer so dieses Spiel, was passiert mit dem Bild, wenn dieser Text dazukommt? Also es hat sich viel verändert, aber eigentlich auch nicht. Das ist vielleicht auch gerade das Schöne daran, dass ich merke, dass ich eigentlich nicht losgelassen habe, das Interesse, aber ich habe wahrscheinlich jetzt doch ein Medium gefunden, das mir mehr entspricht.« (Annika2)

In einer digital-affinen Welt werden sodann auch analoge Praktiken wie das Zeichnen ziemlich schnell und mit großer Freude digitalen Prozessen ausgesetzt:

> *Interviewerin:* »Welche digitalen Praktiken hast du jetzt bei dieser ganzen Arbeit eingesetzt?«
> »Hm … einerseits kopieren … […] ich habe dazwischen alle [Zeichnungen] gescannt, also, hochaufgelöst gescannt … und dann schon bei diesen nach dem Scannen … da sind schon auch Bildbearbeitungen drin. […] Und dann … also eben, Photoshop, Elemente wieder rausnehmen … oder eben Photoshop, Elemente kombinieren … und nachher, ja, dann habe ich zum Schluss … weil ich dann Freude daran gehabt habe, die Sachen zum Teil größer zu machen, habe ich dann viel mit dem Plotter gearbeitet. […] Also im Original ist nichts größer als A3 und dann nachher ist dann zum Beispiel etwas zwei Meter hoch gewesen. Ich habe es extrem klein aufgelöst gescannt und dann nachher geplottet.« (Annika2)

Analoges Arbeiten wird mit einer digitalen Praxis kombiniert bzw. das eine schichtet sich sozusagen auf das andere. Dies wird bei der Aussage folgender Studentin deutlich, die eine von ihr angeleitete Vorgehensweise im Fachpraktikum anspricht:

> »Also zum Beispiel bei der Collage haben sie verschiedene Versionen gemacht, ohne dass sie es aufgeklebt haben und dann haben sie es immer mit dem Handy fotografiert. […] Ich arbeite auch so. Dann arrangiere ich etwas, fotografiere es und dann tu es irgendwie wieder weg.« (Sofie1)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine ganze Reihe an digitalen Lernprozessen aufscheint, wenn man in die Erzählungen der Studierenden hineinzoomt und ihre künstlerischen Praktiken unter die Lupe nimmt. Dazu gehört nicht zuletzt, dass Studierende lernen, wie man mit digitalen Effekten spielen bzw. diese extra offenlegen kann, oder wie eine Studentin herausfindet, dass und wie sie ein kostenpflichtiges Programm nutzen kann, ohne es kaufen zu müssen. Andere Studierende entwickeln ein filmisches Tool, für das sie die Computerkamera statt eines mobilen Apparats nutzen, während eine weitere Person schließlich erkennt, dass Zeichnen der direkteste Weg ist, um Gedanken sichtbar zu machen. Diese Praktiken finden in einem Zwischenraum, einem Hybrid zwischen digitalem und analogem Tun statt, sie gehen kombinatorisch und erfinderisch damit um, ohne dass genau diese Praxis institutionell viel Beachtung finden würde.

4.4 In den Raum bringen

Für die Abschlusspräsentation spitzen die Studierenden Aspekte der Arbeit der vorausgegangenen Wochen oder Monate zu. Sie überlegen sich, was und wie sie ihr Werk an der Präsentation und während der Ausstellung zeigen möchten. Sie stellen das zu Zeigende außerdem in Bezug zu ihrer Theoriearbeit, die meist schriftlich verfasst ist.[1] Wenn die interviewten Studierenden über die Vorbereitung ihrer Schlusspräsentation sprechen, erzählen viele zunächst von der Herausforderung, aus der Fülle an Material, das sie sich im Laufe der Zeit erarbeitet haben, eine Auswahl zu treffen. Es geht nun darum, was und wie sie diese am Ende als »das Masterabschlussprojekt« präsentieren können. Hierbei lässt sich eine allgemeine Beobachtung festhalten: Egal, ob die Studierenden nun mit Malerei arbeiten oder eine Videoarbeit zeigen möchten – eine Herausforderung für die meisten Studierenden liegt darin, das erarbeitete Material zu bündeln, die wichtigsten Aussagen zu erkennen und zu strukturieren und die ganze Arbeit in eine mündlich präsentierbare und für die Zuschauenden nachvollziehbare Form zu bringen. Wurde die Arbeit bis hierhin vor allem im Atelier, am Computer oder allenfalls im (Forschungs-)Feld vorangebracht, beginnen sich die Studierenden nun Gedanken über die räumliche Situation des Zeigens der Arbeit zu machen.

In dieser abschließenden Phase spielen digitale Praktiken nicht bei allen, aber bei einigen Studierenden eine Rolle. Diese können den Findungsprozess des Projekts unterstützen, ihn aber auch verkomplizieren. Die mit der Abschlusspräsentation verbundenen Entscheidungsmomente gehen meist mit technischen und/oder digitalen Fragen einher. Für die folgenden Ausführungen sind deshalb Aspekte zentral, die die Reduktion und das Zuspitzen des Arbeitsmaterials betreffen (4.4.1). Die Studierenden beschäftigt zudem, wie sie die Arbeit im Raum platzieren und präsentieren können (4.4.2). Sie suchen dabei häufig nach einer digitalen Optimierung der eingesetzten Medien. Dieser Thematik ist ein weiteres Unterkapitel (4.4.3) gewidmet.

1 Gerade im Masterstudiengang Kunst ist die Form der Theoriearbeit frei, so hat eine Studentin bspw. einen Podcast als theoretische Reflexion zu ihrer Praxisarbeit gemacht.

4.4.1 Reduktion und Zuspitzung

> »And also the realizing of the work is also a nice process. Because for me it was a work that was only, I saw it for the first time in the exhibition. And so, all the ideas I had about it, I could see there, if they were correct or not.«
> *(Patrik2)*

Aus den Gesprächen mit Studierenden wird deutlich, dass ihre Arbeit nicht einfach fertig wird und aus dem Atelier sodann in den Ausstellungs- oder Präsentationsraum bewegt werden kann. Nicht nur bei den freien künstlerischen Fächern, sondern auch in der Kunstvermittlung und sogar im Design, wo es im Wesentlichen um eine mündliche Präsentation mithilfe einer digitalen Unterstützung, also etwa PowerPoint oder ähnlichen Tools geht, spielt die Frage, was aus der Arbeit erfahrbar wird und wie diese Auswahl präsentiert wird, eine zentrale Rolle. Entsprechend wird während der Abschlussphase oft viel Zeit dafür verwendet, die Arbeit für die Schlusspräsentation bereit zu machen. Eine Studentin beschreibt beispielsweise einen Moment während ihrer Vorbereitungen zur Präsentation an der Diplomausstellung:

> »Jetzt geht es langsam darum, auf die Diplomausstellung hin zu schauen und diese vorzubereiten, zu planen. Ja, die Elemente habe ich schon, würde ich sagen, die meisten sind schon da. Ich muss jedenfalls nicht mehr viel produzieren. Es geht darum, nun die passende Form für den Raum zu finden. Wie, was, wo. Ja, eine gute Auswahl zu treffen für das Filmmaterial.« (Tina1)

Die Studentin widmet sich in der Schlussphase der Masterarbeit nicht mehr der Produktion von neuem künstlerischem Material, sondern der Reduktion und der Konzeption der Arbeit für die Ausstellung. Sie wird nicht nur eine Videoarbeit zeigen, sondern darüber hinaus Ergebnisse ihrer künstlerischen Recherche ausstellen. Sie ist damit, wie wir im nächsten Abschnitt sehen werden, sowohl mit technischen als auch mit rein praktischen materialbasierten Herausforderungen konfrontiert.

In dieser Phase spielen bei einigen Studierenden gerade technisch-digitale Fragen eine Rolle.

> »And that I have to be more creative. So for this time, I chose to create posters. So for that I also use the computer and I printed the poster and I will put them in the public space and bring a recorder to make a video and I will talk during the video for my presentation. […] So yeah, maybe I will start with some definition, then the research question and then all the things that I wrote for my thesis. So my state of research, state of my own research, the term she [die Mentorin] called background that I use in the project. And so these shapes [zeigt auf Computerbildschirm] that I use here come from the video that I made to put on the website.« (Mathilda1)

Im Beispiel dieser Design-Studentin lässt sich heraushören, dass sie die Art und Weise der Präsentation eng damit verknüpft, was sie inhaltlich sagen wird. Sie ist angehalten, ihre mündliche Präsentation, die von den digitalen Möglichkeiten profitieren soll, möglichst ›kreativ‹ zu gestalten. Sowohl räumliche Aspekte – ihr ist bewusst, dass sie sich in einem realen öffentlichen und nicht digitalen Raum befinden wird – als auch die Kombination des visuell gezeigten mit ihren mündlichen Beiträgen spielen dabei eine Rolle.

4.4.2 Die Arbeit in den Raum bringen

Die Verschiebung und abschließende Ausarbeitung der Arbeit auf den Ausstellungs- oder Vortragsraum hin, ist eine weitere praktische Leistung der Studierenden. Dass eine ganze Reihe konzeptioneller und praktischer Entscheidungen damit einhergeht, die Arbeit aufzubauen, einzurichten und im Raum auf geeignete Weise zu platzieren, wird schließlich beim Folgen entsprechender Erzählungen ersichtlich.

> »Ich hatte nicht ein Raumkonzept. Für mich war eigentlich mein Konzept zu produzieren. […] Ich habe bis zum Schluss Dinge gemalt und eigentlich auch nicht mit Rücksicht darauf, dass es jetzt zusammenpassen muss […] aber es ist halt schon so, also man kann schon skrupellos sein, aber es sind ja trotzdem die Bilder zusammen in einem Raum. Und es hatte eigentlich schon so gewisse Spannungen zwischen […] diesen verschiedenen Bildern. Und es gibt halt irgendwann auch einmal diesen Punkt, an dem es einfach wirklich zu viel verschiedenartig wird.« (Elio2)

Eine Studentin gibt ihre eigene Auseinandersetzung mit der Raumsituation, in der sie am Ende präsentieren wird, folgendermaßen wieder:

> »Also […] ich habe jetzt etwas mega Kleines gemacht. Also beziehungsweise, das was ich nachher gemacht habe, ist schnell gegangen, aber der Weg dorthin ist mega lang, oder ja ist ein langer Prozess gewesen, weil ich an mega vielen Sachen herumstudiert habe. Und ich nachher gefunden habe, so eben das Endprodukt ist das Buch und es soll nicht der Fokus auf die Ausstellungssituation gelenkt werden. Ich habe irgendwie noch ausprobiert, Türmli zu bauen mit Stühlen und die Tische aufzutürmen oder eine Leiter [aufzustellen], wo man hinaufklettern müsste, um das Büchlein anzuschauen. Alles so Zeug, wo ich ausprobiert habe und nachher gefunden habe, nein irgendwie ist es zu viel dafür, dass eigentlich eben das Büchlein das Resultat ist. Und nachher habe ich mich für so etwas Einfaches entschieden.« (Paulina2)

In diesem Beispiel wird deutlich, wie zentral die Entscheidung für ein bestimmtes Ausstellungs-Setting ist. Um den Fokus auf ihr Resultat, d.h. ihr Buch und dessen Inhalt, zu legen, entscheidet sich diese Studentin gegen einen aufwendigen Aufbau. Bevor sie zu dieser Entscheidung gelangt, spielt sie verschiedene Varianten durch. Schlussendlich verzichtet sie auf jeden Schnickschnack. Sie präsentiert ihr Buch simpel und schlicht auf einem Tisch. Ihre Präsentation hält sie in einem separaten Raum mittels des klassischen PowerPoint-Programms. Ihren Vortrag unterbricht sie immer wieder, um die schriftlichen Inhalte ihrer Masterarbeit mittels kurzer praktischer Interventionen beispielhaft zu veranschaulichen.

Abbildung 16: Modell der Ausstellungssituation.

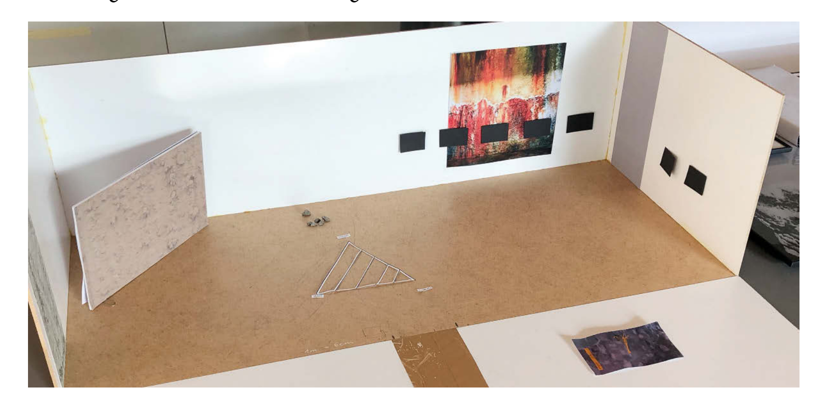


Foto: Meret Knobel.

Abbildung 17: Die Abschlusspräsentation wird durch kurze praktische Interventionen unterbrochen.

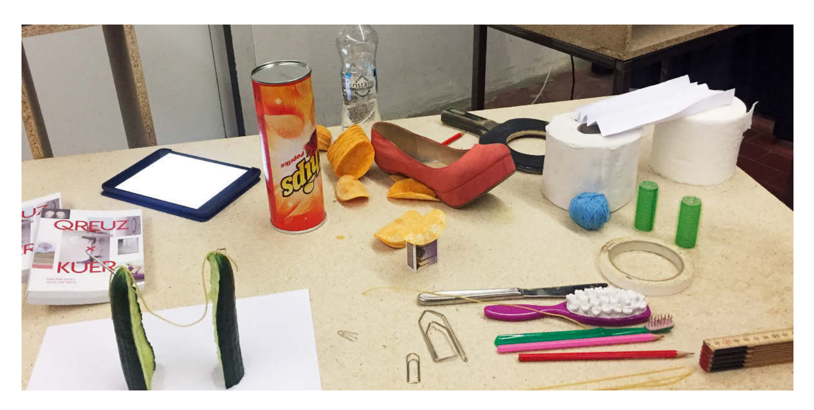


Foto: Anonym.

4.4.3 Digitale Optimierung im Ausstellungsraum

Im Selbstverständnis einer künstlerischen Ausbildung gibt es keinen Abschluss ohne die Darlegung des Resultats. Die räumliche Integration ist entsprechend Teil der Abschlussarbeit. Wie zeitintensiv und aufwendig die Integration der Arbeit in den Ausstellungraum dann werden kann, wenn digitale Praktiken damit verbunden sind, beschreibt die folgende Studentin am Beispiel ihrer installativen Videoarbeit:

> »Wir haben sehr, sehr, sehr viel Zeit investiert in das … also einerseits den Raum zu finden und danach aber auch im Raum, es wie so richtig einzurichten. […] Ja, es ist eigentlich eine mega Sache gewesen, das Bild genau dort in die Wand einzupassen. Wir […] haben es mit dem *Premiere* gemacht, also wir haben [das Videobild] einfach schwarz gemacht. Also das Bild wie runtergezogen, dann projiziert es einfach schwarz oben. Und damit es genau in den Raum passt, haben wir so mit dem Maß vom Hausdienst gearbeitet. Aber die Wand ist so schräg und sie hat keine Ecken, sondern sie sind abgerundet. […] Am Boden hat es auch keine richtigen Ecken. […] Und dann ist es einfach eine mega Sache gewesen, dass der Beamer wirklich genau gerade projiziert, richtig und nicht verzerrt. Da haben wir, glaube ich, wirklich Stunden verbracht.« (Sofie2)

Im Falle dieses Beispiels ist der Aufwand insbesondere daran geknüpft, dass die Videoinstallation an den Raum angepasst werden muss. Analoger Raum und digitale Geräte müssen aufeinander abgestimmt werden. Diese Abstimmung zwischen den beiden Ebenen ist zeitintensiv und aufwendig. Indem in den Aufbau der Installation so viel Zeit investiert wird, wird dieser Arbeitsprozess zu einem Teil der Arbeit selbst.

Während des zweiten Interviews, das nach der Schlusspräsentation stattfindet, bilanziert eine andere Studentin, die eine Videoarbeit zeigt, dass ihre frühzeitige Planung nicht nur hilfreich, sondern notwendig war. Sie erläutert, dass sie sich nicht nur um die Planung der Videoinstallation kümmern musste, sondern auch um weitere Elemente in der Ausstellung, da sie eine Gesamtinstallation mit ausgeplotteten Fotos und Klebestreifen am Boden plante. Mit dem Entscheid, das Video im Museum zu zeigen, war eine Reihe von Folgeproblemen verbunden. Dazu gehörte etwa die Frage nach der Größe, in der das Video gezeigt werden sollte. Zu ihren minutiösen und beharrlichen Vorbereitungsarbeiten gehörte aber auch, dass sie in dem Raum, in dem sie

ausstellen sollte, schwierige Lichtverhältnisse antraf. Im Rückblick spricht sie über den Zeitaufwand dieser technischen Vorbereitungen:

> »Es ist nachher vor allem eine Frage der Umsetzung gewesen. An der Projektion habe ich noch relativ viel gearbeitet. Das denkt man eigentlich gar nicht, weil ich das Video gehabt habe und den Ton habe ich gehabt, aber … Ich habe wahnsinnig viele Tests gemacht, mit wahnsinnig vielen verschiedenen Beamern. Ich bin in [Stadt in der Schweiz] im [Videogeräte-Verleih] Beamer ausleihen gegangen. Habe verschiedene Beamer getestet. Bin ins [Museum] gefahren an einem freien Tag, um zu schauen, ob das klappt mit der Helligkeit und habe eine provisorische Leinwand in der Größe aufgestellt. Die ich auch vorbereiten musste. Also, es sind dann gleich viele Stunden dahinter gewesen, um das so hinzubringen, wie es dann gewesen ist.« (Tina2)

Der Entscheid für die richtigen Geräte beschäftigt die Studentin. Wenn sie auf eine Ausleihe bei einer privaten Firma zurückgreifen muss, sind damit weitere Kosten verbunden.[2] Abgesehen davon, dass es sich hier um eine zeitintensive Auseinandersetzung mit der Präsentation des Projekts handelt, wird außerdem ein weiterer Punkt angesprochen: wie die digitalen Aspekte der Videoarbeit, also die Form, in der sie am Ende installiert ist und gezeigt wird, umgesetzt werden können. Es reicht nicht, ein Video aufzunehmen und es ablaufen zu lassen. Vielmehr geht es um konzeptionelle Arbeit, die sich mit technischer Arbeit mischt, denn sowohl die inhaltlichen Fragen der Auswahl als auch die technischen Fragen der Machbarkeit und Umsetzbarkeit entscheiden am Ende, was gezeigt wird und gezeigt werden kann. Die Studentin braucht Wissen über einen Beamer, wie dieser funktioniert, welche Bilder er projizieren kann und in welcher Stärke er das

---

2 In einem anderen Fall wurde bereits während der »Diplomabnahme«, wie die letzte Vorbesprechung genannt wird, einem Studenten von einer Dozentin empfohlen, eine Offerte bei derselben Firma einzuholen. In den Feldnotizen ist folgender Eintrag zu finden: »In seiner Theoriearbeit beschäftigte sich Yannick mit Spiegel und Spiegelphänomenen. Im Museum Pasquart in Biel wird er im Sammlungsraum ausstellen und möchte zwei Projektionen vis-à-vis voneinander, die jeweils das gleiche Video zeigen. Die Technik ist er noch am Abklären. Damit auf dieser kleinen Distanz zwei Beamer Platz haben, benötigt er eigentlich einen Weitwinkelbeamer. Allerdings sind die der Hochschule qualitativ zu schwach. Mindestens Full HD oder 4K. Die Dozentin rät dazu, eine Offerte einzuholen bei [einem Videogeräte-Verleih]« (vgl. FN_CAP_140519_Diplomabnahme_ea).

schafft. Sie beschreibt diese Arbeit als »Umsetzung«. Dieses Moment des Ineinandergreifens von inhaltlichen und technischen Fragen ist zentral für den Prozess einer künstlerischen Masterarbeit, denn er entscheidet darüber, was gezeigt und am Ende gesehen wird. Darüber wird schließlich debattiert, dazu bekommen die Studierenden ihre Noten. Zu ihren Erläuterungen passt zudem der oben von ihr geschilderte technische Aufwand, den sie in Kauf nimmt, um das gewünschte Ergebnis zu erzielen. Das Ziel, eine (körperliche) Reaktion bei ihrem Publikum zu erzeugen, kann die Studentin gemäß dieser Sicht nur mithilfe eines verstärkten Einsatzes digitaler Dinge erreichen (Vergrößerung, besserer Beamer etc.), ein kleines Video hätte den erwünschten Effekt nicht.

Das Beispiel verdeutlicht, dass die inhaltliche Vorbereitung der Schlusspräsentation mit technisch-gestalterischen Arbeitsschritten einhergeht. In diesem Falle ist damit eine intensive Ausarbeitungsphase verbunden, während der die digitalen Dinge, wie etwa die Projektion mittels eines geeigneten Beamers im Ausstellungsraum ausprobiert und die Geräte in der Folge sorgfältig eingestellt werden müssen. Die Studentin ist darauf angewiesen, ihr soziales und kulturelles Kapital dabei gut einzusetzen. Es gelingt ihr schließlich, ihre Überzeugungskraft so einzusetzen, dass sie den von der Hochschule neu angeschafften Beamer für ihre Arbeit nutzen darf. Ebenso wird sie – wie wir in Kapitel 4.5.3 sehen werden – es schaffen, sich nicht an den Rat ihrer Mentorin zu halten und die Arbeit in dem Format zu zeigen, dass ihr persönlich richtig erscheint. Schließlich gewinnt sie – das wird sich während ihrer Präsentation dann zeigen – an neuem und hier nun auch digitalem Kapital durch die große Video-Arbeit, mit der sie das Publikum zu beeindrucken vermag. Den künstlerischen Habitus, so zeigt sich während des Interviews, weiß sie so einzusetzen, dass auch hier die technisch-praktischen Anteile des Ausstellungsaufbaus und der Feinjustierung nicht als solche – pragmatisch-praktischen Handgriffe – erkennbar werden, sondern als intrinsischer Teil der Umsetzung der künstlerischen Arbeit aufscheinen. So gelingt es ihr denn, die an der Hochschule vorhandenen digitalen Angebote zur »Formung des künstlerischen Selbst« (König 2019: 268) zu nutzen.

Abbildung 18: Feinjustierung der Videoprojektion.



Foto: Meret Knobel.

Abbildung 19: Helligkeitstests verschiedener Videoprojektoren.



Foto: Meret Knobel.

4.5 Zeigen

Ist der Moment der Schlusspräsentation dann endlich gekommen, zeigt sich einerseits eine große Versiertheit darin, digitale Werkzeuge zum Einsatz zu bringen und andererseits eine ebensolche darin, diese gleich wieder verschwinden zu lassen. Beeindrucken gewisse Präsentationen nämlich z.B. durch den leichtfüßigen Umgang mit Smartphones, Videos, Audios etc., so staunt man auch darüber, wie wenig die digitale Unterstützung bemerkbar wird. Im Ohr hat man als Ethnografin noch die Erläuterungen der Studierenden, die erzählt haben, wie viele Stunden sie brauchten, um die Geräte einzustellen und die Programme zu justieren, wie froh sie gewesen sind, den passenden neusten Beamer erhalten zu haben, aber auch wie erleichtert sie waren, zu merken, dass sie stattdessen auch Zeichnungen zeigen konnten.

Da es sich um individuelle Masterprojekte handelt, wundert es nicht, dass die Präsentationen der praktischen Abschlussarbeiten auf sehr unterschiedliche Arten und Weisen ablaufen: Von Hängungen von Gemälden bis zur Präsentation von Websites, von der Präsentation von Drucken, die sich an der Wand befinden und die gleichzeitig auf einem Computer gezeigt werden, bis hin zur Erläuterung von PowerPoint-Darstellungen oder dem Vorlesen aus einem Buch ist eine ganze Spannbreite an Darstellungsweisen vorhanden. Digitale Mittel kommen, wie bereits deutlich wurde, sehr vielfältig zum Einsatz, sei dies mittels Beamern für Videopräsentationen, Computerbildschirmen, um eine Website zu zeigen, Audioabspielgeräten und Lautsprechern, um eine Komposition abzuspielen und anderem mehr. In den Interviews wird deutlich, dass sich die Studierenden überlegen, wie sie durch die Ausstellungssituation einen Fokus auf ihr Werk legen können, welche Wirkung ihre Ausstellungssituation auf Betrachtende hat und wie zugänglich und lesbar sie für Außenstehende ist. Sie treffen konzeptuelle Entscheide, wenn es um die Ausstellungssituation geht.

Folgende Themen tauchen hinsichtlich digitaler Praktiken auf: Zunächst spielen die verschiedenen digitalen Hilfsmittel eine Rolle, die zwecks Präsentation der Arbeit und auch zwecks Demonstration digitaler Versiertheit (*digital literacy*) eingesetzt werden (4.5.1). Des Weiteren beschäftigt insbesondere gewisse Studierende, wie sie mit digitalen Mitteln abwesende Teile der Arbeit präsent machen können (4.5.2). Schließlich geht es darum, wie technische Aspekte hinter dem inhaltlich Gezeigten wieder zum Verschwinden gebracht werden können (4.5.3).

4.5.1 Einsatz digitaler Hilfsmittel während der Präsentation: Einen Rahmen schaffen

Digitale Hilfsmittel sind während der Präsentationen häufig präsent, und in den meisten Fällen sind sie eigentlich auf den ersten Blick ersichtlich. Dazu gehören viele Geräte, die gar nicht mehr spezifisch zur Kenntnis genommen werden, sondern deren Einsatz als selbstverständlich, beinahe als ›Must‹, angesehen werden. Dass Bilder in einem Vortragssaal mit einem Projektor auf eine Leinwand projiziert werden können, scheint heute so selbstverständlich, dass diese technische Aktivität nicht besonders zur Kenntnis genommen werden muss. Erst wenn neue oder neuere Hilfsmittel zum Einsatz kommen, fallen sie auf und sind – auch seitens der Studierenden – zuweilen erklärungsbedürftig. Im Folgenden gehen wir auf Beispiele ein, die genau das zum Ausdruck bringen: die selbstverständliche Annahme der Präsenz digitaler Geräte und die Überlegungen, die beim Einsatz von neuen Dingen angestellt werden müssen.

Gewisse digitale Hilfsmittel werden, wie gesagt, von Studierenden schon fast als ein Must-have angesehen. Sie versuchen damit zu spielen. Dies zeigt das Beispiel einer Studentin, deren Arbeit die Erfahrungen im öffentlichen Raum thematisierte.

> »My first idea for my presentation was to go outside and to present outside in the public space but then I was like: It's cold, they won't be able to write notes, so it's going to bother them that they cannot write. They won't have visual support so it will also be a problem for the examination board. So, I decided to bring public space to them with the video. So, we can all sit comfortably in a warm room but still have public space for them.« (Mathilda1)

Die Studentin spricht davon, dass bei einer Präsentation im öffentlichen Raum bzw. in freier Natur nicht nur die Tatsache, dass die Jury und andere Anwesende Probleme damit hätten, sich Notizen zu machen, ein Problem darstellen könnte. Ebenso könnte ihnen der visuelle Support, also etwa eine PowerPoint-Präsentation, fehlen. Aus diesem Grunde oder als Folge dieser Überlegung wird ihr klar, dass sie den Ort ihrer Abschlusspräsentation nicht beliebig aussuchen kann. In der Folge entscheidet sie sich dafür, diese nicht draußen abzuhalten, was außergewöhnlich gewesen wäre und den Fokus der Anwesenden auf die Umgebung und damit das Thema der Studentin gelenkt hätte. Sodann sucht sie denselben Effekt zu erreichen, indem sie den öffentlichen Raum mit digitalen Mitteln (und einer selbst gebauten Bushaltestelle,

wie sie ebenfalls erzählt) in den Innenraum bringt. Dort können die digitalen Mittel wie gewohnt zum Einsatz kommen.

Auf eine noch eher ungewohnte Form, die Schlusspräsentation zu zeigen, geht ein Student ein, der beschlossen hat, seine Präsentation mit dem Smartphone zu steuern. Ein Eintrag in den Feldnotizen weist auf eine solche Episode hin. Eine Forscherin beobachtet den Start einer Präsentation eines Designer-Duos. Sie hat notiert:

> »Ich denke mir, dass ein Smartphone einfach immer etwas fehl am Platz aussieht, auch wenn es als Arbeitsinstrument benutzt wird.« (FN_MAD_240119_LH)

Nicht nur der Ethnografin fällt der Gebrauch des digitalen Hilfsmittels auf. Auch der Student thematisiert diesen Einsatz im Interview. Die Interviewerin fragt nach der Steuerung der Präsentation mittels Smartphone und möchte wissen, wie sie funktionierte.

> »Ja, das ist einfach bei Keynotes, das Programm, um Präsentationen zu machen, da gibt es eine App dazu und da kann man das verbinden mit dem Computer und dann kann man ganz einfach swipen auf die nächste Folie. Aber wir sind auch ein bisschen hin- und hergerissen, also, ob das dann ein bisschen blöd aussieht, wenn ich dann da am Natel[3] bin. Aber dann haben wir gefunden, einerseits ist es möglich, dass wir halt hinter dem Tisch sind, hinter dem Computer und dann haben wir gefunden, es ist immer noch besser, wenn wir so in der Mitte oder frei stehen und dann habe ich halt das Natel in der Hand und Lea die Notizzettel.« (Ingo1)

Hier wird nun eine digitale Aktivität sichtbar, die offenbar noch nicht alltägliche Praxis ist. Der Student beschreibt in diesem Interviewausschnitt, dass er und seine Kollegin die gemeinsame Schlusspräsentation mit dem Natel gesteuert haben: Hierzu haben sie eine App auf das Smartphone geladen, die sich mithilfe des Programms *Keynotes* mit dem Laptop verbindet und die Bildschirm-Präsentation darauf sichtbar macht. Dadurch können sie sich während der Präsentationssituation frei im Raum bewegen und sich beim Sprechen gegenseitig unterstützen. Der Einsatz des digitalen Werkzeuges will gut überlegt sein. Schließlich ist es für den Studenten auch eine Frage der Ästhetik, des Stils. »Blöd aussehen« sollte es nicht. Offensichtlich sind die beiden

3 Schweizerdeutsch für Handy.

Studierenden bei ihrer Entscheidung mit einer ästhetischen Norm konfrontiert, die sie überschreiten müssen. Die Etikette sieht es (noch) nicht vor, dass während einer Schlusspräsentation ein Smartphone in der Hand gehalten wird, zumal dieses eher mit Ablenkung und Zerstreuung konnotiert ist. Gleichwohl finden die beiden Studierenden eine Lösung. Der Student erwähnt das nicht, aber man könnte vermuten, dass das »blöd aussehen« mit dem Ausspielen einer gewissen *digital literacy* konkurriert, gemäß der der offensichtliche Einsatz digitaler Mittel ein Distinktionsmerkmal sein kann.

4.5.2 Abwesendes digital anwesend machen

Digitale Werkzeuge kommen insbesondere als Hilfsmittel zum Zuge, um Gezeigtes wirkungsvoll in Szene zu setzen. Ein Aspekt davon ist, dass sie auch dazu dienen, abwesende Inhalte, das können Resultate oder erstellte Visualisierungen sein, anwesend zu machen.

Mit digitalen Hilfsmitteln, wie im folgenden Fall einem Computer, den Betrachter*innen Informationen zugänglich zu machen, ist ein Ansatz, den eine Studentin besonders interessiert. Ihre Masterarbeit zeichnet sich durch einen forschenden Charakter aus. Wie sie im zweiten Interview, nach ihrer Präsentation erzählt, hat sie im Verlauf ihrer Masterarbeit viele Informationen gesammelt, die sie der Öffentlichkeit möglichst umfangreich präsentieren wollte. Da in ihrem Prozess die Datenerhebung und die Datenauswertung im Vordergrund standen, habe sie ihre Ausstellungssituation mit einem Fokus auf diese beiden Dinge gestaltet (vgl. Ruby2). In der Folge entscheidet sie sich, ihre große Datenmenge mithilfe einer Website sichtbar zu machen. Der Bildschirm auf einem Ausstellungstisch bringt die Website in den analogen Ausstellungs- und Präsentationsraum. An die Wände hat sie farbige Prints gehängt. Es sind Codierungen, die eine Visualisierung der Datenauswertung darstellen. Als Grundlage ihrer »visuellen Codierungen« nutzte sie Dokumentations-Fotografien. Im Interview beschreibt die Studentin, dass das Verhältnis vom Analogen zum Digitalen in ihrer Forschungsarbeit eine wesentliche Rolle spielt, weshalb sie auch beide Aspekte in ihrer Präsentationsform zeigen wollte.

> »[...] weil, ich habe ja den Spagat zwischen Digital und Analog wie ein bisschen behandelt und untersucht und daher wollte ich das auch in meiner Arbeit oder beziehungsweise in meiner Präsentationsform vorhanden haben.« (Ruby2)

Während der Fragerunde in der Präsentation erläutert sie zudem, dass sie alles Wissen digital zusammengetragen habe und nun hier wieder habe zurück in den Raum bringen wollen. Eine gewisse Unsicherheit bleibt allerdings bezüglich der Frage, inwiefern das gelingen kann, auch bei der Studentin:

> »Und daher habe ich mich nachher für die Website entschieden. Die es halt wie möglich machte, die Arbeit einer größeren Menge von Leuten zugänglich zu machen. Und, man konnte es ja wie auch mitnehmen, also ich habe noch einen QR-Code hingetan. Ich weiß nicht, ob das überhaupt jemand brauchte, aber theoretisch hättest du das auf deinem Mobilphone, also auf deinem Handy, mitnehmen können und noch genauer durchlesen. Weil, im Normalfall, wenn man durch so Ausstellungen läuft, dann hat man nicht so viel Zeit, um sich zu vertiefen in eine Arbeit. […] Ja, ich habe [den QR-Code] einfach unten beim iMac hingetan. Aber eben, […] ich glaube, es ist ja immer so bei Werken, man muss nachher schon mega interessiert sein und sich damit länger auseinandersetzen wollen.« (Ruby2)

Die Studentin vermutet im Nachhinein – vielleicht hat sie das auch beobachtet –, dass das Publikum nicht genügend Zeit haben kann, sich die Website auf dem Computer gründlich anzuschauen. Sie ist sich auch nicht ganz sicher, inwiefern der QR-Code auf Interesse gestoßen ist. Warum sie ihre Recherchen dennoch auf diese Weise präsentiert, bleibt offen, aber immerhin gelingt es ihr, damit eine gewisse digitale Versiertheit zu demonstrieren. Der Rahmen, innerhalb dessen diese zur Kenntnis genommen werden kann, ist ihr aber womöglich erst im Nachhinein deutlich geworden. Digitales Kapital kann in diesem Beispiel gewissermaßen als digitale Versiertheit in dem Sinne zur Schau gestellt werden, als dass den Teilnehmenden und auch der Jury Analogien von Formen vorgeführt werden, die sowohl auf dem Computerbildschirm als auch auf den Drucken an der Wand gezeigt werden. Das Publikum erahnt dann wohl mehr, dass hier noch sehr viel Wissen im Hintergrund vorhanden ist, das nicht ausgespielt werden kann.

Ein Thema, das aus diesem Beispiel hervorgeht, bezieht sich auf die Frage des Raums: Was passiert mit Abschlussprojekten, die nicht physisch im Ausstellungsraum anwesend sind. Selbstverständlich reicht es nicht, einen virtuellen Raum im Internet zu bespielen. Die entsprechende Arbeit muss dem Publikum einer Abschlusspräsentation vermittelt werden. Die erwähnte Studentin hat dafür einen Computer als Bindeglied zwischen Museumsraum und virtuellem Raum eingesetzt (um damit das digital gesammelte Material wieder ›zurück in den Raum zu bringen‹ (Feldnotiz)).

Abbildung 20: Wer sieht hier wirklich auf den Bildschirm?

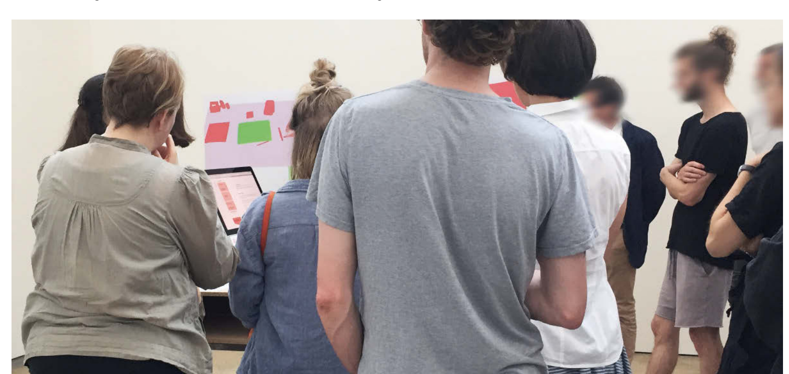


Foto: Forschungsteam.

*Abbildung 21: Mit einem QR-Code macht die Studentin ihre Website für alle Besucher*innen zugänglich.*



Foto: Pamela Gardi.

Wegen Zeitmangels bleibt es aber aus Sicht des Publikums – im Ausstellungsraum – weitgehend offen, ob das, was angesprochen oder versprochen wird, am Ende auf der Website überhaupt zu sehen ist oder nicht. Das große Wissen der Studentin über digitale Ordnungssysteme, mit denen sie auf verschiedene Arten gespielt hat, lässt sich offensichtlich nur schwer ›zurück

in den Raum‹ tragen, wie sie es vorgesehen hat und so bleibt es auch schwer zeig- und nachvollziehbar für die Menschen, die präsent sind in diesem Raum.

4.5.3 (Digital) Anwesendes abwesend machen

Studierende bemühen sich, dies eine weitere Erkenntnis aus unseren Analysen, mit sorgfältiger Vorarbeit darum, die von ihnen benutzten und eingesetzten digitalen Dinge wieder unsichtbar zu machen. Sie haben verschiedene Gründe, dies zu tun. Der Inhalt der Arbeit soll wirken, nicht das Video selbst. Sie haben das Bedürfnis darauf hinzuweisen, dass eine Masterarbeit es erlaubt, nachhaltig etwas in den Händen zu halten. Diesen Studierenden ist es ein Anliegen, dem Ephemeren, das digitale Zugänge zuweilen mit sich bringen, etwas entgegenzusetzen.

Für ihre Abschlusspräsentation hat beispielsweise eine Studentin allerlei Materialien und Gegenstände auf einem kleinen Tisch vorbereitet (FN_AE_240619_EA). Hinter sich projiziert sie mit einem Beamer an die Wand. Während ihrer Erläuterungen nimmt sie immer wieder kleine Interventionen mit den Gegenständen auf dem Tisch vor. Sie demonstriert ein performatives Verhalten, das von den Anwesenden am Ende mit Applaus honoriert wird – und zeigt außerdem, dass sie sowohl mit digitalen als auch analogen Praktiken wechselweise umzugehen weiß. Als Arbeit in der Ausstellung zeigt sie schließlich ein Buch, das eine bestimmte Art von Handlungsanweisungen enthält. Sie hat es zum Abschluss produziert. Sie habe es, wie sie während des zweiten Interviews erzählt, produziert, um vom Digitalen wegzukommen. Sie macht sodann aber deutlich, dass sie alles auch in einem digitalen Archiv gesammelt und geordnet habe. Auf Nachfrage hin, erläutert sie, weshalb sie sich entschieden hat, ein Buch zu machen:

> »Das ist ja auch noch die Frage gewesen, ob die Sammlung digital oder analog sein soll. […] Ich habe jetzt mega Freude, ist es ein Buch. Und es ist ein Buch, das auch eine Größe hat, die ich dabei haben kann. Und ich habe jetzt ja auch so eine Struktur auf dem Computer. Also das digitale Archiv oder die digitale Sammlung ist ja auch vorhanden eigentlich, für mich. Ich habe es irgendwie noch wichtig gefunden, dass es irgendeine Form annimmt.« (Paulina2)

Offenbar war es ihr ein Bedürfnis, etwas sich materialisieren zu lassen. Außerdem hat sie das Büchlein nicht nur produziert, um später ein dauerhaftes

Objekt in den Händen zu halten, ›dabeihaben‹ zu können. Auch während der Präsentation wollte sie den Zuschauenden ein handfestes, materielles Produkt mitgeben können.

> »Ich glaube, auch für mich ist es einerseits wichtig und ich glaube, auch für die Ausstellung ist es von Vorteil gewesen, wenn man etwas wirklich in die Hände nehmen konnte und anschauen und nicht nur irgendeine Ordnerstruktur hatte auf dem Computer. Und ich wollte ja auch wegkommen von dem Digitalen.« (Paulina2)

Auf Nachfrage der Interviewerin hin, wie es sich angefühlt habe, die ganze Zeit zu versuchen, nicht so digital zu arbeiten, erklärt sie:

> »Eine Zeit lang hat es gut funktioniert. Aber ich bin halt schon immer wieder zurückgekommen zum Computer.« (Paulina2)

Ein großer Teil der Vorarbeit hat nur mithilfe des Computers, mit Ordnungssystemen, Archivordnern etc. stattfinden können. Gleichwohl war es der Studentin wichtig und es ist ihr auch gelungen, Wege zu finden, wieder aus dem digitalen Raum herauszukommen, die digitale Arbeitsweise abwesend bzw. ein gegenständliches Objekt anwesend zu machen.

Eine andere Studentin erzählt von ihren Bemühungen darum, eine Videoarbeit so zu zeigen, dass der technische Rahmen, die digitale Infrastruktur hinter die Erfahrung der Besuchenden zurücktreten. Sie beschreibt zunächst, wie die Präsentation die Arbeit widerspiegelt. Ihr ist dabei sehr bewusst, was von ihr erwartet wird:

> »Es geht sicher um deine Arbeit, die du dort zeigst. Aber wie du sie dort zeigst, gehört eigentlich auch zur Arbeit, also beeinflusst die Arbeit natürlich auch. Ich habe jetzt ein Video und wenn ich das auf einem Bildschirm zeige, dann ist das nicht dasselbe wie als Installation in einem Raum. Ja, ich habe nie Kriterien gelesen, aber das gehört logischerweise dazu.« (Tina1)

Die Art und Weise, wie etwas gezeigt wird, entscheidet über die Art und Weise, wie es rezipiert wird, das ist dieser Studentin sehr wohl bewusst. Sie erklärt, dass sie ihre Videoarbeit als Projektion präsentieren wird, weil es für das, was sie zeigen möchte, am besten funktioniert, weil es zur Arbeit »gehört«.

Da die Studentin mit Videos gearbeitet hat, muss sie sich überlegen, wie sie das zeigen will und kann. Mit der technischen Umsetzung ist eine inhaltliche Konzeption verbunden. Die Größe der Videoarbeit bringt es mit sich,

dass die Technik hinter der immersiven Wahrnehmung verschwindet. Das ist durchaus gewollt. Hierzu beschreibt sie konkret:

> »Das [Video] ist vergrößert. Auf jeden Fall. Ja und für mich ist das wirklich uh[4]-wichtig gewesen, weil, ich hatte auch ein Gespräch mit der Mentorin, weil, sie hat auch gesagt, zeig doch das Video so klein. Also, das geht bei mir nicht. […] Ich fand das wichtig. Dass es so körperlich wie etwas auslöst. Weil, ich habe das Gefühl gehabt, wenn wir das jetzt hier am Bildschirm anschauen würden. […] Ich glaube dort ist nachher wie meine Entscheidung von, wie bringt man ein Element ins Museum. Also, dort ist für mich die Entscheidung ganz klar gewesen.« (Tina2)

Aus dem Verlauf des Interviews zeigt sich im Grunde sehr deutlich, dass die inhaltliche und die technische Ebene einer künstlerischen Abschlussarbeit nicht voneinander zu trennen, beziehungsweise ineinander verwoben sind. Damit einher geht ihre Bemühung, die Technik so einzusetzen, dass sie nicht mehr gesehen und wahrgenommen werden kann. Wie sie beschreibt, ist entsprechend die Größe des gezeigten Videos ein zentraler Punkt. Dieser ist so wichtig, dass sie sich sogar gegen den Rat ihrer Mentorin stellt, die ihr zu einem kleineren Video rät. Die körperliche Reaktion, die nur durch ein großes Video ausgelöst werde, so argumentiert die Studentin, bevor sie es selbst ausprobiert haben kann im Museum, sei ihr enorm wichtig. Wie sich nach der Präsentation zeigen wird, nimmt die Jury diese Entscheidung tatsächlich sehr gut auf. Ihre eigene Rechtfertigung der Handlungen gewinnt durch die gute Aufnahme der Präsentation ihres Projekts im Nachhinein (Interview 2) an Bedeutung. Ex post kann diese als eine nicht einfach willkürliche oder technische, sondern eine sehr bewusste künstlerische Entscheidung dargestellt werden.

In diesem Kapitel stand im Zentrum, inwiefern verschiedene Aspekte des Digitalen in den Praktiken der Studierenden beim Zeigen der Abschlussarbeiten eine Rolle spielen können. Zum einen werden digitale Hilfsmittel eingesetzt, die noch eher unüblich sind (z.B. das iPhone, um die PowerPoint-Präsentation zu steuern). Damit setzen sich die Studierenden dem Risiko aus, dass es entweder ›blöd‹ aussieht oder aber – in der Hoffnung, gewissermaßen digitales Kapital gewinnen zu können –, dass sie damit ihre digitale Unverfrorenheit und Mut, ihre Versiertheit demonstrieren können. Studierende

4 Schweizerdeutsch für sehr.

suchen digitale Praktiken zu nutzen, um abwesende Erkenntnisse digital heranzuholen. Dafür, so wird aufgrund der Analyse deutlich, ist Klarheit im Inhalt unumgänglich. Schließlich kommt auch das Bedürfnis von Studierenden zum Vorschein, digitale Aspekte der Arbeit durch analoge zu ergänzen oder schließlich, digitale Infrastrukturen möglichst unsichtbar werden zu lassen. Digitale Versiertheit geht, wenn man das hier zu bilanzieren versucht, mit mutigem Ausprobieren, mit klaren inhaltlichen Konzepten, mit Kenntnissen über die technischen Geräte einher.

4.6 Was bleibt?

Mit der Präsentation wird auch die Arbeit an der Dokumentation des Prozesses abgeschlossen. Bestimmte Elemente der studentischen Dokumentation fließen danach in die Darstellung der abgeschlossenen Arbeiten durch die Studiengänge ein. Auf diese Weise können diese über die Beendigung des Studiums hinaus gezeigt und gesehen werden.

Die Studiengänge Design und Kunstvermittlung dokumentieren alle Abschlussarbeiten auf ihren offiziellen Hochschul-Websites. Diese Sammlung dient den Studiengängen gleichzeitig als Archiv, auf denen die Arbeiten einheitlich dokumentiert sind. Aus der Perspektive eines Studienganges wird im öffentlichen Online-Archiv ein Nutzen sowohl für die Studierenden wie auch für die Institution gesehen:

> »Es ist natürlich unser Archiv, diese Website. Weil, wenn wir es brauchen, dann haben wir es gerade da, weil die Bilder alle digital sind. Sie sind dann einfach digital im Netz und nicht nur bei uns auf dem Server. Und, es arbeitet sehr stark mit dem Punkt von, […] also, dass sowohl die Einzelperson wie auch die Institution ein Interesse daran haben, quasi weltweit gesehen zu werden. Und das passiert natürlich jetzt durch das Netz. Also, es ist so eine Form von Unterstellung natürlich auch, mit der wir arbeiten. Also, Unterstellung, in dem Sinne, wenn wir jetzt sagen, ist doch für euch super, wenn ihr eure Sachen auf dem Netz habt und dann habt ihr sie gerade da und könnt allen Leuten immer gleich zeigen, also ich hab das als Minor-Projekt[5] damals an der HKB gemacht, pass auf, ich zeig's dir. Und dann gehst

5 Ein Minor-Projekt ist ein selbstbestimmtes und -organisiertes Vermittlungsprojekt, das im zweiten Semester des Masterstudienganges Kunstvermittlung durchgeführt wird.

> du auf diese [Website], bist schon dreimal umgezogen, hast selber überhaupt kein Material mehr dazu. Aber eben auf unserer Website ist das alles noch, […] du hast die Information, die du damals abgeben musstest. Das kriegt ein Format.« (Dozent*in, FGG_1_Art Education)

Die Dokumentation von Masterarbeiten auf Websites der Hochschule hat einen doppelten Effekt: Die aus der studentischen Selbstdokumentation hervorgehende Kommunikation ihrer Abschlussarbeiten verhilft zum einen den Studierenden hinsichtlich ihres Abschlusses über ihr Studium hinaus sichtbar zu bleiben. Andererseits dient sie der Selbstpräsentation und Legitimation der Studiengänge.

Im Folgenden gehen wir zunächst auf die Erfahrungen der Studierenden mit den Dokumentationsanforderungen ein (4.6.1) und besprechen des Weiteren, welcher Aufwand und welche Leistungen mit einem studentischen Selbstdokumentationsprojekt einhergehen (4.6.2).

4.6.1 Vorbehalte gegenüber den digitalen Selbstdarstellungsanforderungen der Hochschule

Ganz allgemein wird in den verschiedenen Studiengängen die Frage nach der Selbstdokumentation nicht mit vorbehaltloser Begeisterung zugunsten digitaler Möglichkeiten beantwortet. Dies beginnt mit konzeptuellen Überlegungen hinsichtlich des Aufnehmens, Festhaltens der eigenen Praxis im Rahmen der Abschlussarbeit:

> »Also das kann sich alles noch ändern, aber ich werde wahrscheinlich auch fotografisch das ein bisschen dokumentieren, dass ich so Zwischenstände aufnehme. Aber das war schon immer mit dabei – diese Überlegung, ja es wär doch jetzt einfacher, einfach auf einen Knopf zu drücken und das Ganze auf Video aufzunehmen. Das wäre doch das Einfachste. Aber ja, ich habe kürzlich einen Text von Andrea Sabisch gelesen, der mir so ein bisschen wie ausdeutscht, was ich als Begründung schon immer irgendwie auch wahrscheinlich intuitiv so gesehen habe, und zwar, dass Aufmerksamkeit nicht teilbar ist und dass, wenn du ein Video hast, dann hast du einen ganzen Bandwurm an Bildern, die alle gleichwertig so aufgereiht sind. Hingegen wenn ich jetzt mitzeichne, dokumentierend, dann ist das schon eine erste Strukturierung, also dann zeigen sich Brüche eben auch offener und es sind eigentlich auch die Brüche, die viel mehr über den Prozess erzählen. Und jetzt denke ich, es wird auf diese Variante hinauslaufen.« (Nora1)

Im Fach Design werden die Abschlussarbeiten neben Text- und Bilddateien zudem zusätzlich mit Promo-Videos auf der Website dokumentiert. Eine Studentin erklärt im Interview, dass sie die Idee dahinter so verstehe, dass das Ziel sei, die Projekte nochmals kurz und bündig in einer verständlichen Form zusammenzufassen. Schließlich gehe es in ihrem Studium genau um die Frage »Wie kommunizieren wir Projekte?« (Zoe). Auf diese Weise bleiben die Arbeiten verschiedener Jahrgänge über den Abschluss hinaus online auffindbar. Mit dem Archiv des Studiengangs erhält die Öffentlichkeit so die Möglichkeit, die Vielfältigkeit und steigende Zahl von Arbeiten, die an der Hochschule erstellt wurden, zu sehen.

Der Studiengang empfiehlt außerdem allen Studierenden, die Masterarbeitsprojekte bereits während des Erarbeitungsprozesses über einen Wordpress-Blog zu dokumentieren. In den Interviews zeigt sich allerdings, dass diese Empfehlung mitunter kritisch betrachtet wird. Eine Studentin erläutert diese Anforderung und weshalb sie nicht ganz ohne Probleme zu erfüllen sei:

> »They want us to have a documentation and they told us to do it as a blog. Which also created some problems because not everyone wanted to share their project online. And I shared the minimum online because I don't want to share too much. But in the master they see internet as this wonderful place where you can share everything and… but yeah, we see it a bit differently, so we had a lot of problems with that in the master.« (Mathilda1)

Ein anderer Student erklärt, wieso er sich gegen die Empfehlung entschieden hat:

> »Zuerst mussten wir die Master-Thesis abgeben und eine Dokumentation – in welcher Form auch immer. Sie haben einen Blog empfohlen. So einen Wordpress-Blog. Das haben wir aber nicht gemacht. Wir haben es in ein Google Docs [gestellt], weil es einfach einfacher für uns ist, um zusammenzuarbeiten und wir wollten nicht, dass die Sachen öffentlich sind. Weil, wir wollten einfach alles da reintun, auch Notizen, nicht nur schön formulierte Texte, sondern […] dass wir das für uns selber einfach alles gesammelt haben. Darum haben wir uns für Google Docs entschieden.« (Ingo1)

Den Studierenden wird empfohlen, Projekte auf einem öffentlichen Blog zu dokumentieren. Damit riskiert die Studiengangsleitung natürlich auch eine Selbstzensur durch die Studierenden und die Produktion von Text, der womöglich anders lauten könnte. Es scheint sich zu zeigen, dass Studierende es

vorziehen, ausgearbeitete Projekte ins Netz zu stellen und nicht unbedingt davon begeistert sind, bereits Einblicke in unabgeschlossene Prozesse zu gewähren. Hinzu kommt der fließende Übergang des Arbeitens in verschiedenen Formaten und Programmen. Wenn sich ein Format nicht als praktisch erweist, kann spielend auf ein anderes gewechselt werden – was offensichtlich auch getan wird. Es ist aber nicht so, dass die Studierenden ihre Arbeiten nicht gerne im Netz präsentieren würden – nur wird zwischen der Reflexion des Arbeitsprozesses und dem Genre der Selbstdokumentation bzw. der Selbstpräsentation der eigenen Leistung deutlich und sorgfältig unterschieden.

4.6.2 Zwischen Anspruch und Überforderung: Digitale Selbstdokumentation

Etwa die Hälfte aller befragten Studierenden besitzt eine eigene Website, auf der die künstlerisch-gestalterischen Arbeiten und die Erfolge als Selbstständige dokumentiert werden. An was es genau liegt, dass besonders die interviewten Design-Studierenden alle eine Website besitzen, ein Großteil der Kunst-Studierenden ebenfalls über eine verfügt, aber keine der interviewten Kunstvermittlungs-Studierenden, ist schwer zu sagen.[6] Künstler*innen und Designer*innen nutzen ihren Webauftritt offenbar anders. Sie müssen über ihren Internetauftritt »gefunden« werden können, damit sie für Ausstellungen oder Auftragsarbeiten angefragt werden können. Kunstvermittler*innen sind häufig angestellt und nicht selbstständig tätig, aus diesem Grund ist es womöglich weniger dringend einen eigenen Internetauftritt zu haben.

Wie bereits erläutert und im Folgenden noch detaillierter exemplifiziert, ist es besonders Teil des Selbstverständnisses als Designer*in, ein Produkt oder sich selbst (digital) zu präsentieren. Als Gründe für eine eigene Website werden die eigene Sichtbarkeit im Netz, die Positionierung des eigenen Künstler*innen-Daseins, Marketingzwecke und die jederzeit verfügbare Dokumentation der eigenen Arbeiten (im Sinne von Portfoliozwecken) angegeben. Im Fach Design scheint es der fachinternen Norm zu entsprechen, eine eigene Website zu haben, häufig ist diese auch bereits Teil der Masterarbeit.

---

6 Ausgeschlossen davon sind diejenigen Websites, die eigens für die Masterarbeit erstellt wurden, die aber nach der Präsentation wieder gelöscht oder weiterhin nur passwortgeschützt zugänglich gehalten werden.

Eine Studentin spricht davon, dass man »als Visitenkärtchen […] einfach irgendwas online stellen [muss]« (Celina). Später fügt sie an:

> »Also das Projekt muss ich eigentlich nur bei den Kunden vor allem bei den Kunden sichtbar machen. Und für das Publikum, das ich ansprechen möchte, ist einfach der persönliche Kontakt am allerwichtigsten, habe ich gemerkt. Dann braucht es natürlich eine Website. Es muss nicht mega speziell sein, aber es braucht einfach eine simple Website.« (Celina1)

Eine andere Studentin erzählt zudem, dass zu ihrem Masterprojekt auch der Verkauf von Produkten ins Ausland gehört. Die Überwindung der Distanzen sei dank des Internets leichter möglich. Sie und ihr Businesspartner wissen um die Wirkungsweisen von Suchmaschinenoptimierungs-Strategien. Die beiden arbeiten bewusst daran, dass ihre Website im Netz besser gefunden wird. Ihr Partner erklärt im Interview, dass man fast dazu gezwungen sei, dieses Basic-Wissen anzuwenden. Dazu gehöre es beispielsweise, an den geeigneten Stellen Keywords zu integrieren. Er erklärt sehr präzise den Aufbau der Website:

> »Wir haben im Rahmen des Masters so eine Homeseite gemacht, wo wir zuerst kurz sagen, wer wir sind, nachher, dass man so einen kurzen Überblick hat über die Produkte selber. Dass man sieht, was [wir] für Kategorien [haben] eben zum Beispiel, Displays oder die Karten oder Couverts oder Notizbücher oder Prints. Nachher gibt es so die Bereiche wie immer, die sich eben immer ein bisschen ändern, das ist auch wichtig für die Suchmaschine, dass es sich immer, die Webseite, dass man das wöchentlich oder, also das schaffen wir nicht wöchentlich zu ändern. Aber dass wir es immer wieder ein bisschen aktuell halten. Und daher haben wir das so aufgebaut, hier sieht man die News, die wir haben. Oder das neuste Produkt oder einen Einblick in unseren Prozess. Dass man sieht, wie wir die Sachen machen. Das ist auch wichtig, so Impressionen. Dass man sieht, wie die Sachen funktionieren, wie die nachher angewendet werden oder wie die Leute die nachher zu Hause ausstellen. […] Nachher über die Läden, wo wir die Sachen verkaufen. Dass die Leute sehen, wo wir so unterwegs sind. Und auch ein Foto von uns selber, dass die Leute vertrauen haben und nicht das Gefühl haben, das ist eine Verarschung oder so. Dass es halt ein bisschen persönlicher ist. Und nachher noch über den Druckprozess. Und am Schluss ist einfach nochmals der Shop verlinkt.« (Ingo1)

Weil das Aktualisieren der Website sehr zeitintensiv sei, hätten sie ihre Website einfachheitshalber auf Englisch veröffentlicht, erklärt der Student im weiteren Verlauf des Interviews (vgl. Ingo1). So können sie Kund*innen weltweit ansprechen und von diesen verstanden werden. Das Wissen zum Online-Marketing haben sich die beiden Studierenden während ihres Master-Studiums angeeignet. Allerdings wurde es ihnen nicht im Rahmen des Curriculums vermittelt:

> »Und wir probieren eben so, die Basics wenigstens zu machen. Und hier ein bisschen zu verfolgen, was das für Auswirkungen hat. Also wir sind jetzt daran, eben alles etwas zu optimieren und dann nachher auch zu überprüfen auf Google Analytics, was es dann für eine Auswirkung hat.« (Ingo1)

Die beiden Studierenden erwähnen verschiedentlich den hohen Arbeitsaufwand, den die Betreuung einer Website mit sich bringt. Um sich einen Teil des Arbeitsaufwands zu sparen, hat sich eine andere Studentin die Website professionell erstellen lassen. Der Einsatz von Arbeitsteilung kommt denn auch in Bezug auf die Dokumentation der Masterarbeit wieder zum Vorschein. Ein Freund von ihr sei Grafiker, erzählt diese Studentin. Dieser habe für sie eine simple Website erstellt, die mit Links und PDFs funktioniere, erklärt sie. Sie müsse die Website somit nur noch mit Inhalten befüllen. Gleichzeitig ist sich die Studentin aber unsicher, ob die Website überhaupt etwas bringe, oder ob sie eine aufwendigere benötige. Anders als die beiden oben erwähnten Design-Studierenden verfolgt diese Studentin die Zugriffe auf die Site nicht akkurat mit Analyse- und Statistical-Tools. Hierzu fehlt ihr womöglich der Support, der ihr Sinn und Unsinn solcher Kontrollmechanismen erläutern würde. Dazu passt auch, dass ihr, wie sie erzählt, die Lust fehle, sich mit dem Erstellen einer Website zu befassen (Mia1).

Dass die zeitliche Beanspruchung mit einer auch inhaltlich-technischen Überforderung einherzugehen vermag, wird durch das folgende Beispiel nochmals bestärkt. In diesem Fall erzählt eine Kunst-Studentin, dass sie schon immer mal gerne eine Website erstellen wollte. Dabei wägt sie aber ab:

> »Aber ich hätte immer gerne selber eine Website für mich machen wollen. Einfach, damit die Sachen …, die Arbeiten, die ich mache, die sind immer bei mir und in meinem Atelier und zwischen mir und jemand anderem, aber überhaupt nicht sichtbar. Und ich habe schon das Gefühl, eine Website würde einem schon erlauben, wenn du einmal jemanden triffst … Man wird schon oftmals gefragt, ob man nicht irgendwo nachschauen kann … und

> ja. Das ist bestimmt einmal etwas, das ich gerne machen möchte. Aber ich habe auch nicht so Arbeiten, die sich eignen würden. Häufig sind es Installationen, die recht schwierig sind. Das hat mich immer ein bisschen davon abgehalten.« (Tina1)

Deutlich wird, dass nicht nur der zeitliche Aufwand diese Studentin daran hinderte, eine Website zur Dokumentation ihrer künstlerischen Arbeit zu erstellen. Auch die Arbeiten selbst scheinen sich möglicherweise nicht so einfach dokumentieren lassen. Ihr ist nicht klar, wie sie ihre Arbeiten am besten online zeigen und für die Webseite aufbereiten kann.

> »Ja, ich weiß nicht, ich bin einfach immer so ein wenig im Konflikt mit dieser Dokumentierbarkeit von den Sachen irgendwie. Also das braucht so wahnsinnig viel Zeit irgendwie und ich hätte das Gefühl, ich müsste für jedes einzelne Ding wie eine eigene Form finden. Das, das überfordert mich irgendwie. Und dann habe ich sofort so eine Anti-Haltung wieder. Wo ich so das Gefühl habe, ja wenn man sich interessiert für ein spezifisches Projekt, kann man eigentlich googeln und findet wahrscheinlich, durch die Splitter, die man findet, wie [...] habe ich das Gefühl, ist das fast wieder die bessere Dokumentation. Aber, vielleicht ist das eine Ausrede. Keine Ahnung.« (Mia2)

Schließlich wird ersichtlich, dass eine künstlerische Haltung, die davon ausgeht, dass das Oeuvre gewissermaßen für sich selbst spreche, in Konflikt geraten ist mit aktuellen digitalen Anforderungen.

Anhand der Interviews lässt sich feststellen, dass die Frage einer digitalen Präsenz der eigenen Arbeit über alle untersuchten Studiengänge hinweg eine bedeutende Rolle spielt. Gleichzeitig werden einige Themen aufgeworfen, die sich offensichtlich noch in einem institutionellen Schwebezustand befinden. Eine eigene Website zu haben, kann strategisch das Marketing von Produkten und Dienstleistungen unterstützen, verbessert die Sichtbarkeit im Netz und dient als jederzeit abrufbares Portfolio im Sinne einer digitalen Visitenkarte. So nützlich wie eine Website sein kann, sie birgt auch Arbeit und die Anforderungen einer digitalen Praxis in sich. Die Inhalte müssen repräsentativ sein und demnach sorgfältig ausgewählt und aufbereitet werden. Der Zeitaufwand ist nicht zu unterschätzen und auch das Wissen um SEO (Suchmaschinenoptimierung) müssen sich Studierende erst aneignen. Es ist nachvollziehbar, dass einige Studierende die Hilfe von professionellen Webdesi-

gner*innen hinzuziehen oder auf den Einsatz »einfacher« Templates zurückgreifen.

Den Studiengangsleitenden, um abschließend wieder auf die Ebene der Hochschule zurückzukommen, scheint die Bedeutung der digitalen Präsentationsmöglichkeiten zwar bewusst und wichtig zu sein, in das Programm ist der Umgang damit aber noch nicht vollständig eingegangen. Einige sind überzeugt, dass ihre Studierenden bereits sehr versiert damit umgehen können, wiederum andere überlegen sich, die Diskussion über eine digitale Präsenz in ihr Curriculum aufzunehmen:

> *Dozent1:* »Das ist natürlich zum Beispiel etwas, das interessant wäre mal zu diskutieren, wie macht ihr eine Homepage, was macht ihr drauf, was tut ihr drauf, welche Beziehung zu wem, was immer. Das finde ich echt ein gutes Thema.«
> *Dozentin2:* »So diese Selbstdarstellung als Künstler*innen im virtuellen, digitalen Raum.«
> *Studiengangsleitung:* »Das finde ich sehr wichtig. Das machen wir eigentlich nie in dieser Form, oder. Oder als Kollektiv. Es passiert wahrscheinlich schon.«
> *Dozentin2:* »Individuell.«
> *Studiengangsleitung:* »In den Mentoraten, oder, nicht so als Gruppe.« (Dozierende & Studiengangsleitung, FGG_3_Kunst)

Es zeigt sich also: Für die verschiedenen Fächer der Hochschule fungiert denn eine Website als Archiv und Präsentationsformat zugleich, um Abschlussarbeiten zu zeigen und die eigene Arbeit, das eigene Dasein zu legitimieren (Meyer & Rowan 1977). Manche Studierende erstellen bereits während des Studiums eine eigene Website, auf der die Masterarbeit entweder eine zentrale Rolle spielt oder aber mindestens prominente Erwähnung findet. Für viele der Studierenden und künftigen Kunstschaffenden in unserem Sample ist mit den digitalen Selbstdarstellungsanforderungen eine zeitliche Beanspruchung und teilweise digitale Überforderung verbunden. Und diese hat nicht nur mit den digitalen Anforderungen zu tun: Auch über das Selbstverständnis als Künstler*in und Designer*in gilt es in diesem Zusammenhang nachzudenken. Inwiefern diese Ansprüche in Zukunft in das Programm der Studiengänge eingehen, scheint noch offen zu sein.

Abbildung 22: Dokumentation mit Stift und Hand.

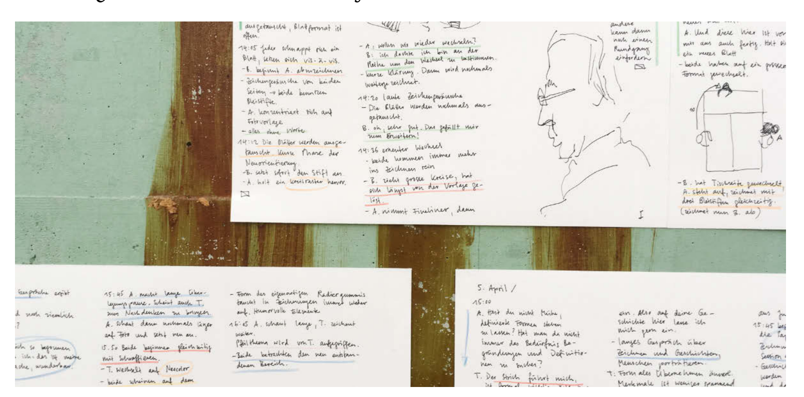


Foto: Forschungsteam.

4.7 Schlussfolgerungen

Das Kapitel zum Einsatz digitaler Praktiken im Masterabschlussprojekt von Kunststudierenden unterstützt die Beobachtung, dass wir uns in einem Zeitalter des »rapidly evolving age of technology-based learning« (Ossiannilsson et al. 2016: 161) befinden. Digitale Praktiken sind im Hochschulalltag sowohl eine reale Tatsache als auch zentrale Indikatoren des studentischen Handelns (vgl. Ladel et al. 2018). Zu Beginn des Kapitels wurden deshalb Fragen gestellt wie: Wie werden digitale Praktiken beim Abfassen der Masterarbeit von Kunststudierenden eingesetzt? Welche (digitalen) Fertigkeiten oder Kompetenzen kommen hierbei zum Einsatz? Welche neuen Möglichkeiten ergeben sich für die Kunststudierenden aus der Nutzung dieser digitalen Werkzeuge?

Zuerst einmal zeigt sich, dass die von uns interviewten Studierenden sich in ihren Arbeiten häufig auf die eine oder andere Weise eines digitalen Medieneinsatzes bedienen. Niemand hat sich als Programmierer*in betätigt oder den Fokus auf medien- oder netzkünstlerische Themen gelegt. Aber es mussten doch einige digitale Fertigkeiten erworben werden, um Videoarbeiten auf großen Leinwänden bzw. Monitoren zeigen zu können, um Filme zu produzieren, um Websites oder digitale Plattformen zu kreieren, schließlich auch, um in der Arbeit eine Auseinandersetzung mit GIFs führen oder um ein Hörspiel kreieren zu können. Selbstverständlich gab es auch Studierende, die aus unterschiedlichen Gründen auf einen starken digitalen Medieneinsatz

bewusst verzichteten. Zuweilen verloren sich Studierende in der Datenflut, konnten keine Kooperation mehr herstellen, waren sie stärker an analogen Techniken wie dem Zeichnen interessiert oder wollten sich mit künstlerisch-konzeptuellen Fragen auseinandersetzen.

Der Einsatz digitaler Werkzeuge wird an verschiedenen Punkten der Masterarbeit als hilfreich empfunden, beispielsweise bei der Ideen- und der Formfindung, bei der Recherche oder der Selbstpräsentation, und er erweist sich auf diese Weise als heutzutage praktisch unerlässlicher Bestandteil des kreativen Arbeitsprozesses. Eine Herausforderung bleibt bei der Entwicklung von Konzepten und Analysen, beim Verarbeiten, der Sortierung und Strukturierung des Materials. Selbstredend wird der Einsatz digitaler Praktiken manchmal auch als fordernd, beschwerlich, manchmal sogar als hinderlich angesehen. Dieser Fall trifft beispielsweise dann ein, wenn komplizierte technische Lösungen erforderlich werden, die sich nur schwer in den Arbeitsablauf eingliedern lassen. In solchen Fällen werden digitale Mittel als zeit- und ressourcenaufwendig wahrgenommen – wenn sie überhaupt wahrgenommen werden.

Lösungswege, um solche Hürden zu überbrücken, fallen unterschiedlich aus. Manche Studierende greifen auf analoge Lösungen zurück und wenden sich von digitalen Werkzeugen ab, während andere sich Hilfe bei Dritten, bei ihrem sozialen Netzwerk suchen oder die Technikspezialist*innen der Hochschule zur eigenen Unterstützung zu gewinnen wissen. Darüber hinaus werden nicht nur eigene finanzielle Mittel eingesetzt, um beispielsweise professionelle Drucker verwenden zu können, sondern auch Zeit und Personen investiert – eben Tauschbeziehungen aktiviert. Studierende, die hierbei über ein breites Netzwerk verfügen, das ihre eigenen Defizite ausgleicht und arbeitsteilig eingesetzt werden kann, können digitale Hürden besser meistern als jene, welche sich auf sich allein gestellt fühlen und Hilfe nur selten oder schlecht in Anspruch nehmen (können). In anderen Worten: Das digitale Kapital eines/einer Studierenden mag vielleicht gar nicht so hoch sein, wenn aber über genügend kulturelles und/oder soziales Kapital verfügt wird, vermag hiermit ein Ausgleich hergestellt oder zumindest ein Defizit in gewisser Weise aufgefangen werden. Der Schluss, dass ohne digitales Vorwissen, solches auch nicht eingesetzt werden kann, greift zu kurz. Die Herkunft und das vorhandene Kapital aller Sorten spielen beim Einsatz digitaler Praktiken eine zentrale Rolle (vgl. Getto & Kerres 2017, Getto, Hinze & Kerres 2018).

Werden an der Hochschule »neue« Fertigkeiten erworben, die sodann in die Abschlussarbeit einfließen? Aufgrund der Schilderungen der Studieren-

den ist nicht zu erkennen, dass ein besonderer konzeptueller Umgang mit dem Einsatz des Digitalen gepflegt wird oder dieses besonders gefördert wird. Das Profil der Hochschule ist nicht spezifisch auf z.B. Medienkunst oder einen digitalen Kunstapproach ausgerichtet. Digitale Praktiken kommen deshalb als technische Angebote eher punktuell dort zum Einsatz, wo sie nützlich und hilfreich erscheinen. Dabei zeigt sich, dass, wenn es nicht spezifisch eingefordert, abgerufen oder aufgefordert und geplant wird, z.B. das Entwickeln einer App eigentlich schon als zu anforderungsreich behandelt wird. In einigen wenigen Video-/Film- und Sound-Arbeiten findet eine gewisse digitale Auseinandersetzung statt, auf diese werden wir im Kapitel »Evaluation« genauer eingehen.

5. Evaluation

»Man muss ja heute fast das Analoge mehr begründen als das Digitale, denke ich. Das Analoge muss sich wie rechtfertigen, das Digitale ist einfach da.«
(Dozentin, FGG_CAP, AG)

Nachdem wir in den ersten beiden empirischen Kapiteln den Erwerb und den Einsatz digitaler Praktiken genauer betrachtet haben, suchen wir in diesem Kapitel nachzuzeichnen, wie die Abschlussarbeiten am Ende des Studiums besprochen werden und wie die Frage nach dem Umgang mit digitalen Werkzeugen in die Evaluation einfließt.

Die Abschlusspräsentationen sind besondere Momente im Studierendenleben. Über lange Wochen oder gar Monate wird an einem Thema gearbeitet, vieles wird dabei ausprobiert, einiges produziert. Die Präsentation und das anschließende Jurygespräch bringen dieses Tun zu einem einstweiligen Halt. Nicht allein, sondern in einem Kollektiv wird die Arbeit nun allegorisch oder real auf den Sockel gehoben. Sie wird im eigentlichen Sinne erst jetzt fertiggestellt, weil sie nun betrachtet und diskutiert werden kann. Nun komme, so der Praxistheoretiker Karl Heinz Hörning, Reflexion ins Spiel. »Erst in der Phase der Unterbrechung und Distanznahme, in der sich die Handelnden fragen, was da passiert ist und anfangen, das Geschehen zu rekonstruieren, setzt Reflexion ein« (Hörning 2017: 75). In diesem Moment, so vermuten wir, wird sich in der Wahrnehmung, der Besprechung und der Qualifizierung einer Arbeit gespiegelt finden lassen, wie über das digitale Tun nachgedacht und gesprochen, wie es beurteilt und kritisiert, möglicherweise auch, wie es zum Analogen in Bezug gesetzt oder zurückverschoben, relegiert werden kann. Damit

kann auch die Logik des Feldes hier in Fokus gebracht werden und die Frage nach dem Einsatz eines digitalen Kapitals gestellt werden.

Im Grunde ähnlich wie die Theoretiker*innen der soziotechnischen Systeme, Thomas Hughes oder Ruth Schwartz Cowan, beschreibt Hörning aus praxistheoretischer Perspektive die Verwicklung des Alltagshandelns »mit der technischen Ausrüstung der Welt, ihren materiellen Artefakten, Installationen, Netzwerken, Programmen, Algorithmen.« (Hörning 2017: 69) Alle diese Dinge würden, so befindet er, im »Geflecht unserer fortlaufenden sozialen Praktiken« mitmischen und sich »aktiv an Aufbau und Veränderung menschlicher Verhältnisse« beteiligen (Hörning 2017: 69). Erst bei genauerem Hinsehen komme aber das Dazwischen, das Beziehungsgeflecht in den Blick. Nach langer Beschäftigung mit der Frage, was wir mit den Dingen alles tun können, drehe sich mit zunehmender Digitalisierung die Frage darum, »was die Dinge mit uns tun, wie sie unser Denken und Handeln mitprägen, wie sie uns auf den Leib rücken, uns in Anspruch nehmen, vereinnahmen, hineinziehen« (Hörning 2017: 70). Mit den »Dingen« sind hier insbesondere auch digitale Geräte, Programme, Hilfsmittel zu denken, derer sich zu bedienen zuerst als selbstverständlich genommen wurde und deren Hinterfragung gar nicht einfach zu sein scheint.

An diesem Beziehungsgeflecht, das während der Jurygespräche in den Fragen und Antworten, in den konstruktiven Kommentaren aber auch den scharfen Kritiken zum Ausdruck kommt, interessieren uns nicht die digitalen Dinge per se und auch nicht so sehr, welchen Raffinierungslevel sie aufweisen. Vielmehr suchen wir im Folgenden aufzuzeigen, *welche* Aspekte der Digitalisierung während der beobachteten Gespräche debattiert, verhandelt, kritisiert, gelobt und schließlich bewertet werden und *wie* das getan wird. Sicherlich sind Gewichtungen vorzufinden, Vorlieben, Besonderheiten, die die Wahrnehmung prägen. Das Digitale, so Allert, Asmussen & Richter (2017: 11) bilde keine Parallelwelt ab, die einseitig deterministisch Gesellschaft präge oder von dieser geformt werde. Vielmehr »konstituiere es neue Formen der Verflechtung zwischen Individuum, Gesellschaft und Welt« (ebd.: 13). In der Formulierung von Annahmen und dem Vornehmen von Zuweisungen, dem Liefern von Interpretationen etc. kommt ein digitales Kapital zum Einsatz. Entsprechend lassen sich – so suchen wir zu zeigen – in Interaktionen auch digitale Währungseinheiten und Bewertungen einflechten, die wiederum eine Auswirkung auf die künstlerischen Praktiken haben dürften.

Die Abschlussgespräche vor der Jury stellen zentrale Fixpunkte im Verlauf des Masterabschlusses dar. Sie bilden den Abschluss zu den Präsentationen

der Studierenden. Eine Jury, bestehend aus der Studiengangsleitung, Dozierenden sowie externen Mitgliedern, hört sich Antworten und Reaktionen an, bespricht untereinander die von den angehenden Absolvent*innen präsentierten Werke und sollte sodann über genügend Informationen verfügen, um die Arbeiten bewerten zu können. Die Studierenden erfahren vor Ort während des Gesprächs, aber auch danach bei den individuellen Rückmeldungen der Jury nach der Prüfung, wie ihre Arbeit erlebt, eingeordnet und bewertet wird.

Das Setting von Präsentation, Dialog und kritischer Besprechung unterliegt je nach Studiengang unterschiedlichen Gepflogenheiten. Das Digitale spielt in der Phase der Evaluation zunächst in Bezug auf die Handhabung der Präsentation der Arbeiten in den verschiedenen Studiengängen mit rein. Wie bereits im vierten Kapitel erwähnt, wird z.B. im Fach Design meist ein Vortrag gehalten, begleitet von einer Beamer-Präsentation. Manchmal kommen andere Elemente hinzu, z.B. wenn Prototypen oder andere Dinge herumgereicht werden. Während der Präsentationen werden vor allem Texte und Bilder gezeigt, zuweilen Filme abgespielt, ganz selten wird auch Sound eingeblendet. In den künstlerischen Studiengängen werden je nach Vertiefung Lesungen abgehalten und Performances oder Sound-Arbeiten mit digitalen Anteilen in performativer oder konzertanter Form vor Publikum aufgeführt. Die bildende Kunst zeigt sowohl Malerei als auch installative, wie z.B. audiovisuelle, Arbeiten in einem musealen Kontext. Kunstvermittlung lässt verschiedene Formate zu, die kurze Vorträge, einen Einblick in eine Ausstellung oder Performances umfassen können. Auch die Gesprächskulturen sind unterschiedlich. In gewissen Studiengängen bzw. deren jeweiligen Vertiefungen werden fast nur Fragen gestellt. Es wird – beispielsweise im Bereich der Sound Studies oder des Designs – explizit darauf geachtet, dass keine bereits als Wertung zu erachtenden Rückmeldungen gegeben werden. In anderen Studiengangs-Vertiefungen suchen die Jurymitglieder zunächst schlicht, simpel, und häufig auch sehr eloquent, ihre Wahrnehmung zu artikulieren. In einem Studiengang wie z.B. Kunstvermittlung wird mitunter deutlich gemacht, was fehlt, und es werden Kritikpunkte angesprochen, um zu erfahren, wie die geprüften Studierenden damit umgehen. Ebenfalls unterschiedlich ist der Umgang mit der Zeit, die den präsentierenden Studierenden zum Zeigen, Selbst-Sprechen, allenfalls Aufführungen zur Verfügung gestellt wird, sowie der Umgang mit den Zeitressourcen für die anschließende Diskussion.

Die Jurys ziehen sich nach der Präsentation und der Besprechung mit den Präsentierenden zurück, um sich in der internen Evaluation klar zu werden, wie die Bewertung einer Arbeit ausfallen soll. Diese Gespräche hinter

dicken Mauern konnte das Forschungsteam nicht verfolgen. Unsere Auswertungen beziehen sich deshalb auf folgendes Material: Zum einen haben wir die Feldnotizen der ethnografischen Beobachtungen der Abschlusspräsentationen konsultiert. Wir haben die Studierenden unseres Samples sodann in den Interviews nach den Rückmeldungen durch die Jury befragt. Dabei haben wir uns nicht nach der Note erkundigt, die sie erhalten haben, sondern es den Studierenden überlassen, zu entscheiden, zu gewichten, was sie uns davon kundtun möchten. Als Drittes haben wir die Teilnehmenden der Fokusgruppengespräche nach Rückmeldungen zu Arbeiten gefragt, um von ihrer Seite nochmals einen Eindruck von Arbeiten zu erhalten, die Jurymitgliedern nachhaltig im Kopf geblieben sind. Gleichzeitig war uns auch hier die Wahrung und der Schutz der Privatsphäre der Studierenden wichtig, weshalb wir uns bei den anwesenden Studiengangsleitungen und Dozierenden der Fokusgruppengespräche nicht nach der notenmäßigen Bewertung einzelner Arbeiten erkundigt haben.

Unsere ethnografischen Feldnotizen der Zwischen- und Abschlusspräsentationen, die codierten Transkripte aus den Interviews mit Studierenden zu Beginn und nach Beendigung der Arbeit sowie die Fokusgruppengespräche mit den Studiengangsleitenden sowie ausgewählten Jurymitgliedern und Dozierenden legten die Grundlage für die Analyse dieser Abschlusssituationen, auf die wir im Folgenden zu sprechen kommen. Uns interessierte hierzu nun, wie der Einsatz digitaler Praktiken und entsprechender Tools evaluiert würde.

Die zentrale Frage, die uns in diesem Kapitel insbesondere beschäftigt, lautet also: Wie werden künstlerische Abschlussarbeiten hinsichtlich des Digitalen besprochen, d.h. was an digitalen Praktiken oder dem Einsatz digitaler Werkzeuge findet Beachtung, was wiederum wird ignoriert, wie sehen die Diskussionen dazu aus? Anhand von konkreten Beispielen aus den Jurygesprächen, die im direkten Anschluss an die Präsentation der Abschlussarbeiten durch die Studierenden stattgefunden haben, gehen wir auf drei Aspekte des Umgangs mit digitalem Kapital ein: In einem ersten Kapitel werden zwei Arbeiten diskutiert, die schwerpunktmäßig eine »Praxis mit digitalem Fokus« aufweisen und von der Faszination der Auseinandersetzung mit digitalem Material leben (Kapitel 5.1). Sodann gehen wir in »Ausweitung der Räume« auf Beispiele ein, die starke Bezüge zur Arbeit im und mit dem Internet aufweisen. Wir besprechen etwas ausführlicher je ein Beispiel für eine künstlerische Praxis, die sich auf Instagram bezieht, sowie eines, bei dem der Einfluss von Internetaktivitäten auf die Designarbeit spürbar wird (Kapitel

5.2). Sodann wenden wir uns dem Digitalen im Analogen zu und analysieren, wie digitale Aspekte auch in der analogen Arbeit Einzug nehmen. Dabei kommen wir auf »neue Formen der Verflechtung« (Allert, Asmussen & Richter 2017: 13) zwischen analogen und digitalen Handlungen zu sprechen (Kapitel 5.3). In diesem Kapitel geht es darum, aufzuzeigen, wie das Wissen um digitale Kompetenzen in alle Gespräche und Einordnungen einfließt und dass es als Währungseinheit einer digitalen Transformation durchaus eine Rolle zu spielen begonnen hat.

5.1 Digitale Praxis in audiovisuellen Arbeiten

> »Praxisnahes Lernen ist ein wechselseitiger Lernprozess, kein einseitiger Wissens- oder Fertigkeitstransfer, ein Prozess, der das der das Kennen nicht vom Können, das Denken nicht vom Tun trennt […].«
> *(Hörning 2017: 77)*

In diesem Kapitel wenden wir uns Arbeiten zu, die sich intensiv mit digitalen Formaten beschäftigen und sich digitaler Mittel bedienen. Das Medium Video kommt bei den Arbeiten des zufällig ausgesuchten Jahrgangs und bei den verschiedenen Studiengängen mehrfach zum Einsatz. Wir werden Arbeiten und Situationen besprechen, in denen Video unterschiedlich verwendet wird. Fokussiert werden zwei audiovisuelle Arbeiten, die zeigen, dass der Einsatz digitalen Kapitals sehr unterschiedlich besprochen und beurteilt wird. Eine GIF-Videoinstallation (5.1.1) und eine Performance (5.1.2) stehen dabei im Zentrum.

5.1.1 »Das GIF ist unser künstlerisches Material«: Evaluieren digitaler Praxis bei einer Videoprojektion

a) Während der Präsentation – Aus den Feldnotizen

Das Wasserreservoir der HKB befindet sich im Untergeschoss, vis-à-vis des Abteils für Ausstellungsmöbel. Man geht eine schmale Treppe hinunter und

befindet sich in einem fensterlosen, kahlen Raum. Die Studentinnen (Sofie und Liana) stehen bereits vor ihrer Installation bereit. Auf einem kleinen Tisch liegen die Dokumentation und die Thesis, die von einem kleinen Spot beleuchtet werden. Die Studentinnen beginnen ihre Präsentation, indem sie drei bis fünf Minuten Zeit geben, um die Videoinstallation zu betrachten. Es sind GIFs, die rhythmisch ein- und ausgeblendet werden, teils überschneiden sie sich, teils gibt es Lücken dazwischen. Immer wieder tauchen Motive von Körpern und Pflanzen auf.

Sofie beginnt mit der Präsentation. Sie erläutert die Definition von GIFs: Das GIF ist ein bewegtes, endloses, komprimiertes Bild. Sie hätten es als Ausgangslage für ihre Arbeit verwendet. 1987 wurde das GIF erfunden als Animation. Eine solche dauert in der Regel zwei bis sechs Sekunden, ist ohne Ton und befindet sich in Endlosschleife. GIFs werden auf Social Media und WhatsApp als Kommunikationsmittel verwendet. Liana, ihre Kollegin, fährt mit den Erläuterungen fort:

> »Das GIF ist Teil unseres Alltags. In einem Projekt während einer Blockwoche haben wir in einem Hotelzimmer zusammen einen GIF-Dialog geführt. Das dialogische Arbeiten hat uns inspiriert und brachte uns zu unserer Ausgangsfrage: Wie können wir uns das GIF aneignen? Wie können wir das GIF als künstlerisches Material verwenden?« (Auszüge aus den Feldnotizen, FN_AE_250619_LH)

Nach etwa acht Minuten beenden die beiden Studentinnen der Kunstvermittlung ihre Einführung. Die Diskussion wird mit der Frage eines Jurymitglieds nach dem Unterschied zwischen Aneignung und Verwendung von GIFs eröffnet. Eine der beiden Studentinnen versucht zu erläutern, dass Aneignung ein Ergreifen eines Formats sei, das in eine künstlerische Praxis überführe. Sie merkt an, dass sie und ihre Kollegin den Begriff ›Aneignung‹ zwar verwendet, sich aber noch nicht so sehr damit auseinandergesetzt hätten. Die Diskussion der Frage nach Aneignung oder Verwendung des digitalen Formats bricht hier ab. Eine Vertiefung des Gesprächs findet nicht statt, z.B. mit Anschlussfragen danach, wie denn diese Aneignung praktiziert wurde, welches digitale Wissen hierfür notwendig war, wie ein GIF aus einem Kanal in eine Videoarbeit überführt werden kann, wie selektiert wurde, wie rhythmisiert, wie programmiert etc. Aber die Aufmerksamkeit der Anwesenden ist hoch.

Die Jury sucht in der Folge nach einer genaueren Bestimmung des GIFs. Die Studentinnen verstehen es als ein Medium. Sie deklinieren es durch: Das

GIF habe Eigenheiten, es sei im Loop, es bestehe aus Einzelbildern, es gleiche einer Animation. Ein Jurymitglied fragt in die Runde, ob das GIF vielleicht nicht eher mit dem Kanal zu tun habe, in dem es gezeigt werde, also eben hier im Falle von GIFs mit WhatsApp? Die Studentinnen verneinen dies. Sie finden nicht, dass das GIF sich durch den Kanal definiere. Auch mit dem Vorschlag eines Jurymitglieds, dass es sich aufgrund ihrer Beschreibung beim GIF vielleicht eher um ein Format handle, sind sie nicht einverstanden. Sie beharren darauf, dass ein GIF einem Medium entspreche.

Der Verlauf der Diskussion zeigt, wie schwer es den anwesenden Personen fällt, das GIF zu bestimmen und es einzuordnen. Weder in der Jury noch sonst unter den Gästen im Raum befinden sich Expert*innen dafür, denen es einfach fallen würde, darauf vertieft einzugehen. Über den Alltagsgebrauch hinaus geht die Expertise nur bei den beiden Studierenden, die sich im Rahmen ihrer Masterarbeit damit befasst haben. Dies hat den Effekt, dass das GIF als eine digitale Einheit besprochen wird, deren künstlerischer Einsatz zumindest in der hier präsentierten Art und Weise großes Interesse, aber auch Irritationen und Fragen auslöst.

In der Folge wandert die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf Fragen der Kunstvermittlung, allerdings nur kurz. Die Studentinnen erläutern wiederum geduldig, dass das Format einlade, eigene Animationen zu machen. Sie betonen die Alltagsnähe von GIFs. Etwas später liefern sie, auf Nachfrage, Vorschläge für mögliche Workshops in Museen nach. Dazu haben die Studentinnen einige Ideen: Teilnehmende eines Vermittlungsworkshops könnten selbst GIFs erstellen, sie könnten einen Dialog zu oder mit GIFs führen, sich gegenseitig GIFs zuschicken, den eigenen Körper mit GIFs erforschen, oder etwa eine GIF-Sammlung anlegen. Ein solches Potenzial von GIFs für die Kunstvermittlung scheint die Gesprächsrunde, die den Studiengang Kunstvermittlung repräsentiert, jedoch nicht nachhaltig in den Bann zu ziehen.

Eine Mitstudentin interessiert sich vielmehr nun für die inhaltliche Zusammenstellung der Arbeit.

> »Ich habe eine Frage bezüglich der Komposition. Es gibt immer wieder Lücken. Wie seid ihr vorgegangen? Wie seid ihr auf die Dramaturgie gekommen?« Antwort Studierende: »Wir waren immer zu zweit vor dem Bildschirm und gingen sehr assoziativ vor. Wir konzentrierten uns auf Formen und Farben. Es war eine sehr freie Arbeitsweise ohne Struktur. Bezüglich der Dynamik achteten wir uns darauf, dass es mal leer, mal voll ist, mal dunkel, mal hell ist. Wir rhythmisierten die Fragmente.« (FN_AE_250619_LH)

Die beiden Studentinnen erläutern die Art des Einsatzes und die Herkunft der GIFs, sie sprechen über Standbilder und die rhythmische Gliederung. Sie setzten, so kommt es zur Sprache, in ihrer Arbeit sowohl eigene GIFs als auch *found footage* ein. Durch den Einsatz von (sich bewegenden) GIFs und Standbildern konnten sie gut mit dem Rhythmus arbeiten. Was sie nicht benutzt hätten, seien Text-GIFs gewesen. Ihre Idee sei es gewesen, so führen sie aus, sich weg vom GIF als Kommunikationsmittel zu bewegen. Damit ist angedeutet, dass die jungen Studierenden der Kunstvermittlung das GIF aus ihrem digitalen Alltagskontext herauslösen wollten, wo es via WhatsApp meist zu Dialogzwecken und für die Auflockerung der privaten Kommunikation eingesetzt wird. Geschickt suchten sie das Format nun für eine künstlerische Praxis seinem Zweck zu entfremden.

Die Jury oder andere anwesende Personen im Raum gehen nicht weiter auf diese Erläuterungen ein. Die technische Umsetzung der Arbeit, die Frage, wie die Studierenden die GIFs suchten und auswählten, v.a. aber, woher sie die Kenntnisse hatten, den Ablauf zu schneiden, sozusagen zu komponieren, wird während des Gesprächs nicht nachgefragt. Das Gespräch wendet sich schnell künstlerischen Aspekten und konkreten Inhalten der Arbeit zu, bei denen es länger verweilen wird.

> »Für uns ist es eine künstlerische Arbeit. Das Körperliche, der Raum ist so wichtig in dieser Arbeit, dass es unabdingbar ist, dass die Arbeit als Installation gezeigt wird. Sie soll nicht zurück ins Internet gespeist werden. Die Installation ist auch wichtig, da sie ein Spiel mit Dimensionen erlaubt. Das komprimierte GIF groß aufgeblasen ist interessant.« (FN_AE_250619_LH)

Im Raum ist es dunkel und eng, aber es scheint eine interessierte, angespannte Stimmung zu herrschen. Die Arbeit weckt Interesse. Es ist spürbar, dass die Debatte ernst, fast streng und auch sehr engagiert geführt wird. Der Fokus der Gesprächsrunde kehrt wiederholt zur Frage danach zurück, wie das Thema der Körperlichkeit in die Auseinandersetzung eingeflossen ist. Dies ermöglicht es hier – wie bei anderen Arbeiten auch – danach zu fragen, was die gezeigten Bilder mit *gender* oder *race* zu tun haben. Die beiden Studentinnen grenzen sich von witzigen, rassistischen und frauenfeindlichen GIFs ab und betonen, dass sie diese bewusst ausgeklammert hätten. Sie halten fest, dass sie eine Auswahl trafen und keine problematischen GIFs zeigen wollten. Auch pornografische GIFs wollten sie nicht thematisieren. Vielleicht ist das ein Punkt, der ihnen später im Feedback das Etikett ›zu brav‹, ›zu wenig wild‹

einbringen wird, ein Punkt, der sie nachhaltig beschäftigt und von dem Sofie im zweiten Interview ausführlich sprechen wird.

Wieso wird diese Arbeit des Masters in Kunstvermittlung so auffällig intensiv und kritisch besprochen? Zunächst kann festgestellt werden, dass die Arbeit für die Betrachter*innen klar einzuordnen ist: Es ist eine künstlerische Arbeit. Sie wird in einem speziellen Raum gezeigt und nicht in den üblichen, offiziellen Räumen der Hochschule. Das schafft ein anderes Ambiente und bringt Abwechslung in den Tagesablauf. Wir haben es mit einer ästhetischen und bewegten Arbeit zu tun, auf die sich die Anwesenden gut einlassen, in die sie richtig eintauchen können. Es wird eine eigene Welt kreiert. Die Studentinnen arbeiten zudem mit einem zunächst bekannt scheinenden digitalen Format, dem GIF. Dadurch aber, dass sie den Kontext verschieben, öffnen sich sofort neue Fragen: Was ist ein GIF? Ein Medium? Ein Format? Ist es an den Kanal gebunden, in dem es meist gezeigt wird? Die Studentinnen sind die einzigen Expertinnen im Raum, das scheint ein gewisses Unbehagen zu produzieren. Und so bleiben einige Fragen, die gerade eine digitale Praxis betreffen, offen. Der mögliche Einsatz von GIFs in der Kunstvermittlung scheint bei diesem Thema sekundär. Während des Gesprächs werden viele detaillierte Fragen zum Gezeigten bzw. Gesehenen gestellt. Die Arbeit vermag auf visueller und emotionaler Ebene zu verführen. Sie eröffnet Diskussionsspielraum für eine Debatte über Körperlichkeit, Sex und Geschlecht. Das GIF bietet hierzu Gesprächsstoff und wirft viele Fragen auf. Liegt das daran, dass alle Teilnehmenden des Jurygesprächs GIFs aus ihrem Alltag kennen? Die technische Erarbeitung und die Form der Installation hingegen werden kaum angesprochen. Hat das damit zu tun, dass das GIF als junges Format wahrgenommen und besprochen wird? Bereits die beiden Studierenden haben betont, dass dies nicht der Realität entspreche. Das GIF hat eine bald 35jährige Geschichte und ist somit alles andere als eine Innovation. Gleichwohl scheint die Gesprächsrunde noch immer sehr fasziniert von diesem digitalen Format, das sie künstlerisch nicht ganz einordnen kann.

b) »Du musst halt viel programmieren können«: Reflexionen aus Interview und Fokusgruppengespräch

Immer noch wird eine studentische Auseinandersetzung mit dem GIF, das geht aus den Materialien der Ethnografie hervor, als originell, neu und überraschend wahrgenommen. Die Frage, welches digitale Know-how der Einsatz dieses Formats mit sich brachte, wird dennoch während der Abschluss-

gespräche nicht gestellt. Gleichwohl ist eine digitale Kompetenz vorhanden, sie wird in der Diskussion spürbar und verhandelt. Um einen Blick darauf werfen zu können, ziehen wir im Folgenden Aussagen aus dem Gespräch mit der Studentin bei, das wir nach Abschluss der Arbeit mit ihr führen konnten. Erst während des zweiten Interviews des Forschungsteams mit der Studentin, kommt nämlich ihr eigentlicher digitaler Kapitaleinsatz zur Sprache. Danach gehen wir zudem auf Wahrnehmungen von Mitgliedern der Jury ein, die die Arbeit gesehen und bewertet haben.

Während des Interviews erzählt die Studentin davon, wie sie mit Unterstützung eines Mitarbeiters des MediaLabs zu programmieren begonnen haben, aber mit dem Resultat nicht so richtig zufrieden waren:

> »Irgendwie haben wir gemerkt, […] dass wir Lust haben, die Kombination auch selber zu machen. Und also, dass es auch bestimmte Kombinationen gibt, die wir uns schon im Vorhinein rauskopiert haben. Mit dem Zufall wärs nur so gewesen, dass halt […] die GIFs mehrmals, zum Beispiel, kommen könnten. Also dass es vielleicht zwei- oder dreimal kommt und immer an einem anderen Ort. Und es halt wirklich zufällige Kombinationen gibt.« (Sofie2)

Es scheint offensichtlich, dass die beiden Studentinnen von der Unterstützung eines Mitarbeiters, der für digitale Fragen zuständig ist, profitiert haben. Ihr künstlerischer Prozess hat sie dann aber von der Idee des Einsatzes eines programmierten Zufallsprinzips zu einer komponierten Videoinstallation gebracht, mit der sie zufrieden waren. Die Kombination bereits vorgefundener und selbst hergestellter, eigener GIFs war ein Resultat dieses Ausprobierens vor dem Bildschirm. Das dafür genutzte Programm selbst schien ihnen gar nicht so zentral dabei. Dies zeigt sich am folgenden weiteren Gesprächsverlauf:

> *Interviewerin:* »Mit welchem Programm habt ihr das ausprobiert?«
> »Mit dem Processor heißt es, glaube ich …«
> *Interviewerin:* »Das ist ein Adobe Programm?«
> »Ähm … das weiß ich nicht, das kann man einfach runterladen. Es ist, glaube ich, Open Source. Aber du musst halt viel programmieren können [lacht].« (Sofie2)

Ausführlich erzählt die Studentin im Gespräch im Folgenden, was bereits während der Präsentation von Interesse hätte sein können: nämlich von den vielen Stunden, die die beiden Studierenden mit dem Programmieren des

Algorithmus der GIFs verbracht haben und den Überlegungen, die sie zum endgültigen Resultat brachten. Auch die Bemühungen kommen zur Sprache, die sie ebenfalls unternommen haben, um den Beamer richtig im Raum zu positionieren und das Bild perfekt einzustellen, so dass die Arbeit überhaupt erst zu der geworden ist, die während der Präsentation gesehen und während dem Jurygespräch erlebt werden kann.

Die Anstrengungen der beiden Studentinnen wurden – entgegen den Erwartungen während der Präsentation selbst, als sie kritischen Fragen standhalten mussten – offensichtlich durch die Jury belohnt. Es wurde denn in der Evaluation auch deutlich, dass das Ästhetische und Immersive der großflächigen Arbeit sehr positiv empfunden wurde. Eine Teilnehmerin am Fokusgruppengespräch, das wir im Nachgang zu den Abschlusspräsentationen durchführten, betonte, dass die Arbeit gerade deshalb auf Interesse gestoßen sei, weil sie es »schlau gemacht« hätten. Die beiden Frauen hätten nämlich »so ›ne komplette Umdrehung« gemacht. Sie hätten digitales Material nicht zu Dokumentationszwecken eingesetzt oder für eine Präsentation genutzt, »sondern es ist irgendwie ihre Fragestellung gewesen, auch ihr Ausgangspunkt. Also ein Format innerhalb dessen, womit ihr Umgang, also womit man ständig so umgeht, das zu befragen.« (Dozentin/FGG_AE). Zu vermuten bleibt aufgrund dieser Aussage, dass das ansonsten gerade nicht so häufig der Fall ist.

Im Zusammenhang mit dem Digitalen ist spannend, dass das digitale Format die Studentinnen zu Fragen des Programmierens brachte, für die sie Unterstützung suchten und die sie sodann genau ausloteten. Um stärker eigene Vorstellungen einbringen zu können, entschieden sich die beiden erst in einem zweiten Schritt, doch wieder auf Collage, Montage und den Videoschnitt zu setzen. Dies kam gut heraus und wurde sehr positiv bewertet. Während des Fokusgruppengesprächs wurden diese ästhetischen Kriterien hervorgehoben. Aber auch inhaltliche Themen wurden nicht einfach ausgeblendet, sondern ebenfalls kritisch angemerkt, dass die beiden Studentinnen auch einen etwas kritischeren Diskurs um Körperlichkeit, *gender* und *race* hätten führen können. Eine Dozentin hob mehrmals mit positiv lobendem Unterton die Schlichtheit der Arbeit hervor:

> »Ja es hat was total Schlichtes, natürlich. Aber ich glaube, ihr Anspruch war […] wirklich, sie wollen das als Rohmaterial verwenden. Und sie haben ganz lange überlegt, wie. Sie haben auch lange überlegt, sie machen eigene Dinge. Und sind irgendwie zur Montage und zur Collage zurückge-

> kommen. Und das hat was sehr Ästhetisches. Also, das ginge jetzt irgendwie noch viel kritischer. [...] Was bedeutet das Thema Gender? Solche GIFs sieht man eigentlich nie in der Alltagskommunikation, das war immer wieder ein Thema, [...] und jetzt nicht so rein ästhetische Sachen. Also, das war schon sehr schön, was sie gemacht haben. Also, ich finde, da könnt man schon nochmal viel weiter gehen. Aber ich finde, das hat auch eine Berechtigung, in seiner Schlichtheit.« (Dozentin/FGG1_ AE)

Diese Rückmeldung kam auch bei der Studentin an. Obwohl ihr der Punkt, die Arbeit sei zu wenig wild, zu brav, nicht besonders gut gefiel, hat sie sich über das auch positive Feedback und darüber hinaus über die Rückmeldungen von der Jury als auch von ihrem Umfeld gefreut und wurde dadurch in Bezug auf ihr Tun bestärkt.

Die Analyse dieser Arbeit bringt so zutage, dass die beiden Studierenden für ihren Einsatz digitalen Kapitals, den sie mit ihrer Abschlussarbeit gewagt haben, gewürdigt werden. Die künstlerische Auseinandersetzung mit GIFs wurde als »schön«, als »ästhetisch«, als »schlicht« bewertet. Aus dem Fokusgruppengespräch geht hervor, dass die Arbeit positiv evaluiert wurde. Ebenfalls Erwähnung findet, welche (gesellschaftlichen) Kriterien dabei mehr oder weniger Beachtung fanden. Die konkrete Leistung, sich dabei mit einem digitalen Format auseinandergesetzt, über erste Versuche mit programmierten Zufallsparametern zu einer klar dramaturgischen Videoarbeit und damit, auch technisch mit ihm umgehen gelernt zu haben, wird hierbei allerdings nicht erwähnt. Ebenso wird wenig über die Video- und Installationskomposition gesprochen. Dies wird, so scheint es, in der Gesprächskultur des Studiengangs nicht als wesentlich erachtet. Ein anderes Beispiel, in dem dies anders war und also der Komposition eine zentrale Bedeutung zukam, wird im Folgenden für eine audiovisuelle Installation in der Vertiefung Sound Arts gezeigt.

Abbildung 23–25: Ausstellungssituation »Elle und Speiche«, Belinda Kernen und Oona Siegenthaler.

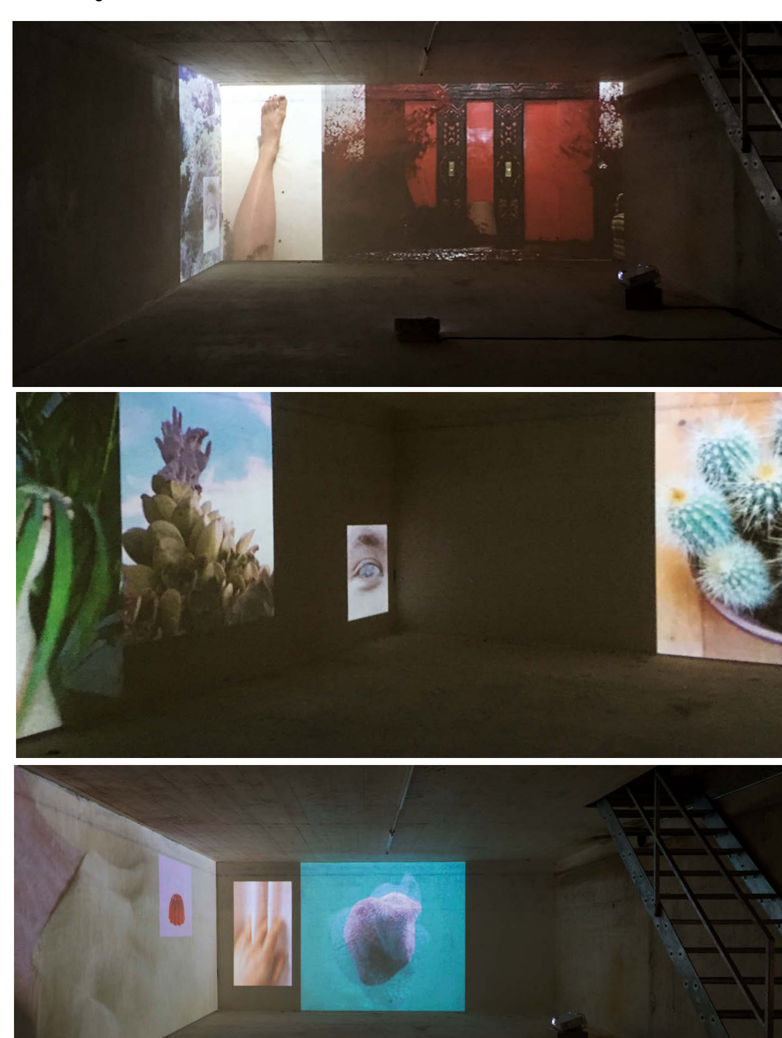


Foto 23, 24: Forschungsteam; Foto 25: Belinda Kernen.

5.1.2 Eine audiovisuelle Installation in den Sound Arts

a) Aus dem Feld

> »Durch einen dicken schwarzen Vorhang aus Moltonstoff geht man zunächst in einen Vorraum hinein, um dann an der rechten Wand durch einen Durchgang hindurch in den abgedunkelten Raum mit den beiden Videoprojektionen zu kommen. Zwei Leinwände stehen sich vis-à-vis. Ca. 6 Sitzgelegenheiten befinden sich zwischen den beiden Leinwänden. Stickige, ungute Luft. Die Projektionen zeigen kurze Videosequenzen von Händen und Körperteilen. Durch die beiden gegenüberliegenden Leinwände wirken die Projektionen gespiegelt. Nur wenn man genau hinschaut, erkennt man stellenweise die Unterschiede. Wirkt intim. Dazu gibt es Sound. Für ca. 30 Minuten sind die Jury, Dozierende und wir im Raum und folgen den Projektionen.« (Auszug aus dem Feldprotokoll (FN_CAP_21-250619_Schlusspräsi_EA)

Nach der Präsentation verschiebt sich die Gruppe der Anwesenden zum Gespräch über die Arbeit dieses Studenten der Sound Arts in einen anderen, öffentlich zugänglichen Raum. Im Studienschwerpunkt der Sound Arts ist es üblich, das fällt den Ethnografinnen auf, während der Gespräche ausführlich und sehr genau über die technische Umsetzung und die Gestaltung des Ausstellungssettings zu sprechen. Die Jurymitglieder scheinen jeweils die entsprechende Erfahrung und die erforderlichen Kompetenzen aufzuweisen. Sie kennen die Materie, wissen, wie viele Fragen sich bei der Umsetzung ergeben, wie viele Entscheide im Verlauf des Prozesses gefällt werden, sie können einschätzen, welchen Herausforderungen die Student*innen begegnen. Sie sprechen über das Thema der Spiegelung, es werden Verbindungen zu Film und Musiktheorie diskutiert. Während der Gespräche wird immer wieder der Bezug zwischen der theoretischen und der praktischen Arbeit gesucht. Fragen, die im Kontext des Einsatzes digitaler Praktiken relevant erscheinen, tauchen während der Gespräche auf.

So ist das auch hier der Fall, bei Yannick, der eine Sound-Video-Installation gemacht hat. Die Jury möchte mehr über die Soundquelle erfahren. Der Student kann die Fragen detailliert beantworten, er gibt sogar Prozentzahlen an: 95 % Klarinette und Violine waren dabei, wenig Gitarre, viele Samples wurden bearbeitet. Eine Person aus dem Publikum möchte wissen, wieso er mit Instrumenten und nicht mit Stimmen gearbeitet hat. Er habe Versuche mit

Stimmen gemacht, erläutert der Student. Die Audioversuche mit den Stimmen hätten ihn für seine Bilder aber nicht interessiert. Sie seien für ihn nicht stimmig und zu offensichtlich gewesen, erzählt er, und die Stimmen hätten zu klare Bilder erzeugt. Übrig bleibe von der Stimme das Blasen in die Klarinette.

Jemand fragt nach der Wertigkeit von Ton- und Bildebene. Der Student findet diese Frage schwierig zu beantworten. Er habe beides zusammengedacht. Beide Ebenen sollten, so meint er, auch allein funktionieren und für sich stehen können. Der Loop habe keine klare Startposition und kein klares Ende. Das sei ihm wichtig, betont er. Es kommen Fragen zum Setting im Raum, etwa ob die Geräusche des Projektors mitbedacht seien: Es handle sich um eine 2-Kanalvideo- und 4-Kanalaudio-Arbeit. »Wie wünschst du dir, dass sich die Leute im Raum, in der Installation bewegen? Sollen sie sich setzen?«, wird er gefragt. Auch Fragen zur Ausstellungssituation und deren Anordnung und Aufbau werden gestellt: Ist die akustische Perspektive mit den Boxen, die am Boden stehen und nach oben zeigen, absichtlich so gewählt? Jemand spricht die Schnitte, die Bildqualität und die Bearbeitung des Sounds an. Wie wurde die Bildsprache gefunden? Gibt es mögliche Einflüsse und Referenzen aus oder zu einem Filmdiskurs? Bestehen Bezüge, werden Referenzen zur Musik eingesetzt? Die Theoriearbeit fließt selbstverständlich in das Gespräch ein. So wird klar, dass auch dieser Teil des Masters seine Wertschätzung erhält.

Deutlich wird während dieses Frage- und Antwortspiels, dass die Teilnehmenden dem Gespräch äußerst interessiert folgen. Sie äußern sich differenziert und sind dem Autor der Arbeit ebenbürtig. Sie scheinen zu wissen, wovon sie sprechen und wonach sie fragen, so dass der Student detailliert Auskunft geben kann. Alle kennen und bewegen sich in demselben medialen Kontext, der hier verhandelt wird. Die diskutierende Jury ebenso wie der zu prüfende Student können sich darüber verständigen, was installiert werden muss, damit der Sound die richtige Qualität erhält.

Das Beispiel zeigt, dass in dem Studiengang, der darauf abzielt, kompositorische Strategien im Bereich experimentelle und elektronische Musik und Klangkunst zu entwickeln, digitale Tools und Kompetenzen eine hohe Beachtung finden. Kurse im Programmieren, Hardware Hacking oder etwa

im Umgang mit Interfaces gehören zum Master dazu.[1] Es scheint deshalb naheliegend, sich über digitale Praktiken zu unterhalten.

b) Reflexionen aus dem Fokusgruppengespräch

Im Fokusgruppengespräch wird diese Haltung bestätigt und durch eine Dozentin aus dem Bereich konkretisiert:

> »Also bei uns sind zwei Sachen wichtig. Erstmal ist natürlich dann die, wie das programmiert ist zum Beispiel, … es gibt Fragen, wie man so was optimiert, wie es schneller geht. Das sind Fragen, die sind sehr technisch, aber dann ist auch natürlich der Aufwand von dieser Technik in Bezug zu dem Resultat und es ist auch die Frage, hat sich das gelohnt? Die ganze Technik und das, was dann entstanden ist, also das steht auch im Vordergrund, auf jeden Fall. Also es ist einmal der Prozess, oder wie die Arbeit wird, aber da ist auch das Resultat, und dann ist so ein bisschen auch beides zu bewerten. Wie lange hat das gedauert, wie kann man das optimieren, wie kann man auch schneller vielleicht Prozesse schaffen, die das Gleiche schaffen oder vielleicht sogar besser?« (Dozentin, CAP FGG_3_Kunst)

Es gibt also eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Herstellungsprozess. Dieser wird in der Folge in Relation zum Resultat gesetzt, das ebenfalls stimmig erscheinen muss. In der Bewertung spielt sodann der Kontext ebenfalls eine Rolle. Dies zeigt sich, wenn eine Person aus der Leitung des Studiengangs sagt: Das »finde ich eigentlich bei Sound Arts schon ganz interessant. Dass eben genau diese Begegnungen stattfinden zwischen High-End-technologischen Aufbereitungen, und dann wieder der Raum so ein Thema wird, das Material im Raum, das Instrument im Raum« (Dozentin, CAP FGG_3_Kunst). Der Person gefällt also, dass der Student diese Hin- und Her-Bewegung in dem Studienbereich aufgreift und auch Fragen über die Installation einer Komposition und über das Setting, in dem aufgeführt oder performt wird, beantworten kann.

Eine große Übereinstimmung zwischen Themen des Jurygesprächs, der Besetzung der Jury und der Arbeit selbst kann für den besprochenen Fall konstatiert werden. Gesellschaftliche Fragen, Fragen also etwa nach der Wahrnehmung durch die Zuschauenden, danach, was es auslöst in ihnen, immer

---

1 https://www.hkb.bfh.ch/de/studium/master/contemporary-arts-practice/, zugegriffen am 23.07.2020.

nur eines der beiden Videos betrachten zu können und sich jeweils für eines entscheiden zu müssen, aber auch spezifischer noch nach der Hautfarbe der Hände etwa oder nach dem Geschlecht scheinen hingegen eine weniger große bzw. kaum eine Rolle zu spielen. Vom Studenten im Diplomkatalog aufgeworfene Themen nach Nähe und Distanz, nach Emotionen und Beziehungen können aufgrund der Diskussion um den Herstellungsprozess umgangen werden.[2] Digitales Kapital zur Beurteilung der Arbeit scheint vorhanden zu sein und sich vorwiegend auf den künstlerisch-kompositorischen Umgang mit der Technik zu beziehen, während inhaltliche Fragen zur Aussage der Arbeit weniger stark thematisiert werden.

Werden die beiden in diesem Kapitel diskutierten Arbeiten, beides raumfüllende Arbeiten, in einem Fall eine mit Video bzw. GIFs (ohne Ton), im anderen eine Sound-Video-Installation, nun verglichen, fallen einige Dinge auf. Obwohl es sich beim GIF nicht um etwas Neues und aus dem Alltag im Grunde Vertrautes handelt, schafft es die Videoarbeit, zu faszinieren und sie regt eine intensive Diskussion via das Format über die Inhalte an. Beim zweiten Beispiel, der Sound-Video-Installation wird im Kontrast sehr viel mehr Gewicht auf die Diskussion über die Herstellungsdetails und die Installation der Arbeit gelegt. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass sich Fragen nach technischer Komposition und digitalen Aspekten auf unterschiedlichen Ebenen bzw. Vorder- oder Hintergründen bewegen.

5.2 Das Einsetzen und Ausspielen ›digitaler Kompetenzen‹: Ausweitung der Räume

Während es im vorhergehenden Kapitel um Fragen nach der Evaluation bzw. Diskussion und Reflexion des Umgangs mit Installationen ging, und um die Besprechung einer Komposition, wird in den folgenden Abschnitten nach der Bedeutung von digitalen Räumen für eine künstlerische Praxis gefragt. Nun wird besprochen, ob der digitale Raum in einer Abschlussarbeit zu einem Bestandteil der künstlerischen Praxis werden kann und wie seine Integration in die Arbeit begutachtet wird. Im vorherigen Kapitel wurde gezeigt, wie unterschiedlich die Erarbeitungsweisen zweier Rauminstallationen diskutiert wer-

2 https://www.issuu.com/hkb_gestaltungundkunst/docs/2019_hkb_diplomkatalog, zugegriffen am 23.07.2020.

den. Nun wird das Verhältnis von künstlerisch-gestalterischer Praxis zum digitalen Raum fokussiert.

Die erste im Folgenden besprochene Arbeit nutzt die audiovisuelle Plattform Instagram (5.2.1). Eine Studentin bringt das Format in den Ausstellungsraum ein, indem sie eine Kunstfigur auf einer Plattform entstehen und wirken lässt. Dass eine Puppe, die im Internet als Kunstfigur ein Leben quasi *on its own* führt, nicht einfach reine digitale Fantasie sein kann, zeigt sich in der im Folgenden zunächst diskutierten Arbeit. Danach geht es mit einer Abschlusspräsentation weiter, die eng mit einer Praxis im Internet verknüpft ist, und zwar insofern, als dass eine Studentin für die Abschlussarbeit auf ihre Erfahrungen als Influencerin und den eigenen professionellen Umgang mit dessen Werbekapazität zurückgreifen kann (5.2.2).

5.2.1 Ein Leben auf Instagram: Digitale Praxis im Museumskontext

a) Aus dem Feld

> Als ich komme, treffe ich [die Studiengangsleitung], die mich herzlich begrüßt und mich sogleich [einem Dozenten] vorstellt. Die Jurymitglieder gehen einzeln oder in Grüppchen die Ausstellung ansehen, Laura und ich gehen ebenfalls hoch, Laura fotografiert einzelne Arbeiten.
> […] Ich betrachte Emmas Arbeit, in der sie mit einer Art Dummy, einer genähten, lebensgroßen Puppe eine Performance macht. Später am Tag spreche ich mit ihr und sie erzählt, dass sie verschiedene Puppen habe und sie verspricht, mir den Link zum in der Ausstellung gezeigten Video zu senden. Sie ist nicht so zufrieden mit der Präsentation, die vorhin noch gar nicht gelaufen ist, und auch der Ton stört sie, da er zu leise eingestellt sei.« (Erinnerungsprotokoll_Schlusspräsi CAP 24.6.2019_PG)

In dem Video ist eine Art siamesischer Zwilling zu sehen: eine Tänzerin, die mit einer Puppe – oder umgekehrt, die Puppe mit ihr – verbunden ist, derer sie sich nicht entledigen kann. Bei früheren Angelegenheiten habe sie, so wird die Studentin Emma erzählen, zusammen mit der Tänzerin die Performance ausgeführt. Auf dem Video wie im realen Leben lotet sie also aus, inwiefern es möglich ist, sich in andere Dimensionen und Erfahrungen hineinzuversetzen, eine andere Perspektive einzunehmen, ohne wirklich da und dabei sein zu können.

Dies scheint umso mehr auch als Thema für die weitere künstlerische Arbeit zu gelten, und damit den digitalen Raum, den man vom analogen aus nicht betreten kann, in dem aber durchaus ein soziales und interaktives Leben und eine künstlerische Arbeit möglich ist. Noch scheint dies für den Ausstellungskontext gewöhnungsbedürftig zu sein und schwierige Fragen aufzuwerfen, die nicht zuletzt auch damit zusammenhängen, wie dieses durch eine Kunstfigur gelegte Leben auf Instagram zuverlässig auf einem iPad im Museum überhaupt laufen und somit gesehen werden kann. Eine Feldnotiz eines Mitglieds des Forschungsteams hält Folgendes fest:

> »An der Wand ist ein Bildschirm mit einem Video zu sehen, in dem eine Frau mit einer Puppe interagiert. Tänzerisch. Choreografie. Vor dem Bildschirm befinden sich zwei schwarze Stühle. Am Boden sitzt die menschgroße Puppe, die im Video zu sehen ist. Sie ist anders positioniert als das erste Mal, als ich sie kurz an der Vernissage sah. An der Wand daneben hängt ein großer Ausdruck einer Fotografie. Darauf ist eine andere Puppe zu sehen. Sie ist sehr menschähnlich. Ebenfalls im Raum befindet sich ein weißer Sockel mit einem iPad. Damit gelangt man zu einem Instagram-Account: www.artpop-instagram.com.
> Die Studentin leitet ihre Präsentation ein: Die hier zu sehende Arbeit ist zweigeteilt. Die große Fotografie und das iPad gehören zusammen. Den Instagram-Account habe sie 2018 begonnen. Die andere hier gezeigte Arbeit ist die Performance, die an der Vernissage zu sehen war. In der Performance ging es um Puppen, Anthropomorphismus, Animismus. Eigentlich komme sie vom Objekt und möchte dieses animieren, z.B. durch Stop-Motion. Dann entstand die Zusammenarbeit mit einer Tänzerin. Sie habe dann diese Puppe gemacht, die man am Boden sieht. Man kann hinein- und hinausgehen in die Puppe. Im Endeffekt ging es in der Performance nicht um eine Story, sondern mehr darum, eine Art Unsinn zu erstellen. Zusammenhänge immer wieder neu.« (FN_CAP_21-250619_Schlusspräsi_EA)

Die Studentin zeigt in der Abschlusspräsentation zwei Arbeiten. Zum einen ist ein Video als Dokumentation der an der Vernissage aufgeführten Performance zu sehen. Die Puppe befindet sich ebenfalls im Raum, sie sitzt nun frei auf dem Parkettboden. Auf einer großformatigen Fotografie, die an einer anderen Wand hängt, ist eine weitere Puppe zu sehen. Auf einem weißen Sockel liegt ein iPad, das Zugang zum Instagram-Leben dieser hier fotografierten Puppe gewährt.

Sehen wir auf dem iPad das Leben dieser Figur? Die Studentin muss aufklären: Instagram habe nichts mit der hier auf dem Boden liegenden Puppe zu tun, die für die Performance eingesetzt wurde. Für sie gehören Instagram und die Fotografie der anderen Puppe zusammen. Diese zweite Puppe könne man im realen Raum nicht antreffen. »Sie lebt auf Instagram. Ihr unbelebter Körper wird belebt.« Die Studentin erläutert sodann, dass diese im Netz ihr eigenes Leben führe, das von den Leser*innen lebe. »Es geht auf Instagram um Themen wie den optimierten Körper, um Yogaübungen etc.«, erläutert sie. (FN_CAP_21-250619_Schlusspräsi_EA)

Die Jury bespricht sodann das Video, das die Performance dokumentiert. Ein Jurymitglied ist der Ansicht, dass die Videodokumentation überflüssig sei. Die Studentin erzählt, wie sie diese hergestellt hat. Es handelt sich nicht um eine Aufnahme der Performance, die an der Vernissage gezeigt wurde, sondern um eine davor möglichst detailgetreu hergestellte Version (Kopie kann man hier nicht sagen, da sie zuerst gemacht wurde). Die Runde diskutiert, ob es sinnvoll ist, in der Ausstellung die Dokumentation einer Performance zu zeigen, die an der Vernissage aufgeführt wurde. Ein Dozent erläutert, dass er aufgrund dieses Videos erst gemerkt habe, wie präzise die Performance einstudiert war. Ohne die Haltung explizit zu äußern – dass nämlich das Video nicht mehr nötig gewesen wäre – weisen zwei Personen darauf hin, dass die Performance an sich stark genug gewesen sei.

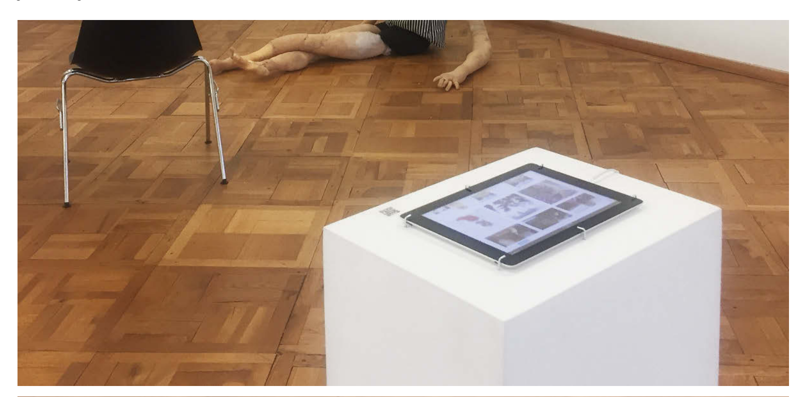
Die Runde beschäftigt sich in der Folge vor allem mit dem Ort einer Instagram-Arbeit und fragt, ob das Museum die richtige Institution dafür sein könne. Ein Jurymitglied überlegt: »Was passiert, wenn man einen Instagram-Account in einem anderen Raum bekannt machen will? […] Wo könnte dieser Platz sein? Im Museum ist man dann schnell bei der Station, die Zugang zum Internet gibt.« Ein zweites Jurymitglied fragt ergänzend: »Wo haben die Dinge, die im Netz sind und dort konstruiert werden, ihren Platz im Ausstellungsraum? Das sind Dinge, die wir uns überlegen müssen, auch zukünftig.« (FN_CAP_21-250619_Schlusspräsi_EA) Die Studentin selbst hat offenbar das Aufstellen einer Station nicht priorisiert. Sie erzählt, dass sie ursprünglich einen QR-Code an die Wand kleben wollte. Doch die Kurator*innen hätten das nicht gut gefunden. Im Gespräch zeigt sich, dass die Studentin diese Sichtweise übernommen hat: »Ja, der QR-Code ist auch ästhetisch nicht schön. Ich wurde davon abgehalten, ihn direkt auf die Wand zu kleben und auch in der Größe [anzubringen], die ich gerne gewollt hätte«, sagt sie (FN_CAP_21-250619_Schlusspräsi_EA). Eine Dozentin ermutigt sie darin, beim nächsten Mal auf ihre Ansicht zu vertrauen und sich durchzusetzen.

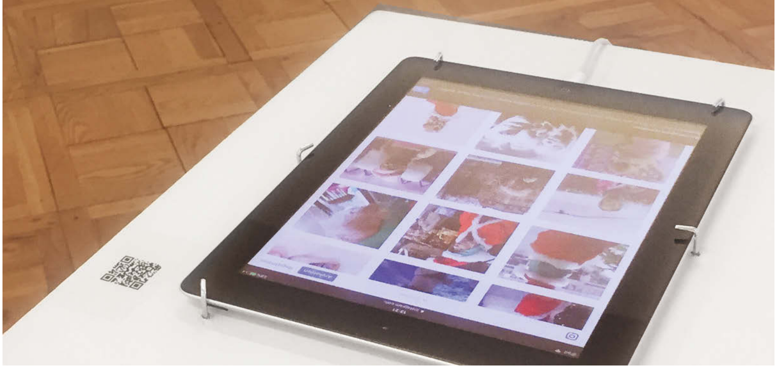
Jemand aus der Runde bittet darum, wieder inhaltlicher zu werden. Angesprochen auf das Verhältnis zur Puppe, die ja ebenfalls Künstlerin sei, verweist die Studentin auf die Freiheiten, die ihr das offenbar bringt. Sie gesteht nämlich, dass ihr die Arbeit erlaube, kommunikativ-spielerisch vorzugehen. »Die Figur darf Dinge posten, die ich nie sagen würde«, erzählt sie und verweist damit auf die im digitalen Raum verbreitete Praxis, andere, vielfach drastischere Dinge zu posten als solche, die in der direkten analogen Begegnung ausgetauscht werden würden.

Die Frage nach dem räumlichen Setting dieser Arbeit scheint aber bald die inhaltlichen Themen wieder zu verdrängen: Neben skeptischen Stimmen (also, dass das Museum nicht geeignet sei, um Internet-Arbeiten zu zeigen) gibt es Erläuterungen, die den Gewinn einer solchen Auseinandersetzung für den Museumsbesuch formulieren. So stellt etwa eine Dozentin fest, dass das Betrachten von Filmen auf dem Handy üblicherweise sehr schnell gehen würde. »Im Museum jedoch nimmt man sich fünf Minuten mehr Zeit«, ist sie sicher. Eine Dozentin spricht die Verteilung der gewählten Codes an, die mit Popkultur, der Inszenierung von Stars und Kunstfiguren zu tun haben würden und vertritt die Meinung, dass deswegen die Nutzung dieses Raums sehr passend sei. Dieses Votum überhörend weist ein weiterer Dozent schließlich auf die Überholtheit realer Museumsräume hin: »Irgendwie stößt dieser Ausstellungsraum an Grenzen. Er ist in die Jahre gekommen.« Und jemand wird noch allgemeiner, als er lakonisch anmerkt: »Inwieweit ist der Ausstellungsraum noch adäquat heute, nicht nur für solche Dinge – auch für andere?« Wie das – gerade hinsichtlich der gezeigten Arbeit – gemeint ist, wird nicht ausgeführt.

Es fällt auf, dass hier der Status und vor allem der Ort von Instagram für die Ausstellungspraxis verhandelt wird. In diesem Gespräch wird die Plattform Instagram und deren Einsatz in der Kunst angesprochen. Was ist und ermöglicht Instagram eigentlich? Handelt es sich um ein Kommunikationstool? Ein Dokumentationstool? Einen Ausstellungsraum? Eine Werbeplattform? Auch in dieser Runde wird, ähnlich wie bei der Arbeit, die mit GIFs experimentierte, kaum danach gefragt, wie der Umgang mit Instagram als künstlerischer Praxis erworben und erfahren wurde. Der Prozess der Erarbeitung ist kein Thema. Ebenfalls ausgeblendet bleibt, was denn in der künstlerischen Arbeit auf Instagram inhaltlich geschieht, was sich narrativ abspielt, welches Leben die Puppe führt, mit wem sie in sozialen Kontakt tritt, welche Dialoge aufscheinen, was für diese Puppe charakteristisch ist, ob es gelingt, ihr Eigenständigkeit zuzugestehen.

Abbildung 26–28: Instagram ist Teil einer Ausstellungssituation.
»Artpop – to be high to be creative«, digitales Kunstprojekt, Latefa Wiersch, seit 2018 fortlaufend.





artpop_insta The artist must be followed.
Today I tried to leave a trace. A trail of bread crumbs for the birds.
The artist must be found. The artist has to feed.

Follow the artist:
www.artpop-instagram.com



Fotos: Forschungsteam.

Ein Thema, das sich für die Anwesenden mit der Arbeit in den Vordergrund zu drängen scheint, ist vielmehr die Frage nach dem Ort des Ausstellens. Eine Arbeit, die auf Instagram erarbeitet wird oder dort stattfindet, aktualisiert die Frage nach der Institution Kunstmuseum. Diskutiert wird, wie ein Instagram-Account in einer Ausstellung oder einer Galerie gezeigt werden kann. Reicht es, ein iPad in den Raum – auf einen Sockel – zu stellen? Was ist, wenn ein QR-Code aufgelegt oder gehängt wird. Werden sich die Betrachter*innen dann den Inhalt des Instagram-Accounts auf dem Handy anschauen? Die Arbeit regt offenbar Fragen nach dem Museumsraum an. Die Aussagen der Jurymitglieder scheinen, von Nahem betrachtet, wortwörtlich im luftleeren Raum zu schweben. Sie zeigen auf jeden Fall, dass der Einsatz digitalen Kapitals der Studentin die Runde der Jury hier bewegt, deren Mitglieder womöglich nicht alle gleichermaßen vertraut sind mit einer digitalen Praxis, die sich auf Instagram umtut und die nun im Museumskontext ebenfalls auftaucht. Das Interesse an einer Puppe, die nicht wirklich da ist, sondern ein womöglich schillerndes Leben auf Instagram lebt, ist deutlich sichtbar.

b) »Die Arbeit kommt aus dem digitalen Raum«: Reflexionen in der Fokusgruppe

Selbstverständlich gibt es verschiedene Möglichkeiten des Ausstellens einer Instagram-Arbeit in einem Museum. Bereits der Fokus auf eine Instagram-Thematik wirft aber die Kunsthochschule bzw. den entsprechenden Studiengang auf sich selbst zurück und stellt eingeübte Gepflogenheiten infrage. Wo ist der Ort der künstlerischen Praxis und des Ausstellens, wenn es auch einen digitalen Raum gibt? Umgekehrt gefragt: Sind die herkömmlichen Formate – das Museum als Ort der Abschlusspräsentation – noch adäquat? Bei der nachträglichen Reflexion während des Fokusgruppengesprächs wird dieses Thema wieder aufgegriffen. Jemand erinnert sich:

> »Also eben ihre Arbeit kommt aus diesem digitalen Raum, Social Media … Das wäre jetzt so die äußerste Ecke von, wo findet das statt, wie präsentiert man das überhaupt? Gehört das ins Kunsthaus? Nein. Ist es eine Ausstellung? Nein. Es ist auf dem Netz. Das war ja auch Thema dieser Schlussbesprechung und auch eine Frage für uns, im Leitungsteam, was bedeutet das auf die Zukunft hin, wie gehen wir mit solchen Formaten um.« (Dozentin/FGG3_Kunst_040919)

> »So vom Spektrum ›Ah man könnte doch jetzt diese Bilder einfach ganz groß projizieren‹. Also wirklich museal aufbereiten bis hin zu, ›eigentlich ist es einfach eine Internetarbeit und die kann man nicht vermitteln im Ausstellungsraum und man sollte das auch nicht tun‹, weil genau dieses Format, das Interaktivität zulässt, das eine gewisse formale ästhetische Rahmung hat, ist zwingend. Und da würde ich jetzt dazu tendieren, in dieser reinen Form zu bleiben.« (Dozentin/FGG3_Kunst_040919)

Wie die Dozentin im Fokusgruppengespräch beschreibt, wird die Abschlussarbeit als eine künstlerische Arbeit besprochen, die im digitalen Raum stattfindet, und sie scheint – sprechend – zum Schluss zu kommen, dass die Arbeit auch genau dort stattfinden sollte. Nur: Wo ist das und wer nimmt dann da teil? Bzw. an wem liegt es, hierfür Lösungen zu finden: an der Hochschule oder an den Studierenden selbst? Die Studentin spielt in ihrer künstlerischen Arbeit mit diesem virtuellen Raum und hinterfragt ihn dadurch. Die Reaktion scheint ambivalent auszufallen. Die Hochschule ist aufgrund solcher Arbeiten vor Herausforderungen gestellt, gilt es doch, adäquate Formate für das Zeigen und Diskutieren von Abschlussarbeiten zu finden und festzulegen. Die Dozentin des Fokusgruppengesprächs ist sich sicherlich bewusst, auch wenn sie es nicht sagt, dass dies mit dem aktuellen Abschlussformat, das von Präsenz ausgeht, nicht funktionieren würde. Immerhin hat sie während des Abschlussgesprächs die Arbeit im Museum mit ihrem Hinweis auf die gelungenen Codes bzw. die Referenzen an die Popkultur noch als adäquat verteidigt. Die Schule müsste sodann andere Wege finden, die Arbeiten zu begutachten und zu evaluieren.

Die Fokusgruppenteilnehmer*innen sind sich jedoch sehr wohl bewusst, dass sie mit dem Kunstmuseum noch bei einer klassischen Ausstellungsform sind:

> »Man kann auch ein bisschen kritisch auf X schauen, weil wir dort schon ein bisschen einen klassischen Apparat haben mit dem Museum, mit dieser Ausstellungssituation und dass das natürlich auch ein sehr großer Anreiz ist, die wollen das auch. Das ist toll, man ist präsent. Und dann passt die Arbeit dann auch da rein. Aber man fragt sich manchmal, was würde sonst passieren, wenn man nicht in diesem institutionellen White Cube wäre. Also, es hat so beide Seiten.« (Dozentin/FGG3_Kunst_040919).

Die Dozentin erwähnt, und das scheint irgendwie ambivalent, dass die Studierenden diesen Ort auch wollten, obwohl ja gerade von der Arbeit die Re-

de war, die mit dem Museum als architektonischem Ort nicht mehr einfach funktioniert. Auch wenn die Studierenden das Museum immer irgendwie nutzen für die Präsentation: Im Grunde haben sie die Arbeiten dann diesem Ort auch anzupassen. Und sodann ist, wir können es allerdings hier nur vermuten, die Evaluation dann auf dieses Einpassen ausgerichtet.

> »Wir versuchen, dass die Arbeiten möglichst konsequent umgesetzt werden. Wir diktieren es nicht. Aber wir setzen einen Rahmen, wie das mit dem Festival. Was nur das möglich macht, vielleicht oder den Anreiz schon ein bisschen bildet und nicht andere Wege jetzt aktiv vorbahnt. Das ist für uns sicher auch ein Thema in Zukunft.« (Studiengangsleitung/FGG3_Kunst_040919)

Was sie nicht anspricht hier, ist, dass nicht nur das Hereinholen des digitalen Raums in das Museum eine Herausforderung darstellt. Auch Wartung und Ausstellungsbetreuung von digitalen Formen scheinen in den Ausstellungssituationen derzeit noch recht anforderungsreich zu sein. Beispielsweise brauchen ein iPad oder ein iPod in der Ausstellungssituation Betreuung und sie müssen immer wieder an eine Stromquelle gehängt, aufgeladen werden. Auch muss überprüft werden, ob Internetanschlüsse funktionieren. Dies wird z.B. in einer Feldbeobachtung im Laufe unserer Ethnografie deutlich. Geschildert wird die Situation, als die Beobachterin eine Theoriearbeit anhören will. Diese befindet sich auf einem iPod. Leider funktioniert der iPod nicht. Als ein Student um Hilfe gebeten wird, zeigt sich, dass der Akku leer ist. Auch bei einer zweiten Theoriearbeit, einem Audiofile auf einem iPad scheitert der Versuch, den Text anzuhören. Beim Anklicken von iTunes erscheint die Meldung »fehlender Internetanschluss«. Die Beispiele verdeutlichen neben den technischen Herausforderungen, dass die analoge Buchform der Masterarbeit als Zusatzversion, sozusagen als »Back-up« dienen kann, falls technische Geräte nicht funktionieren sollten.

In diesem Kapitel wurde anhand eines Fallbeispiel die Herausforderung künstlerischer Arbeiten thematisiert, die sich mit einer audiovisuellen Plattform beschäftigen. Konkret ging es hier darum, dass einer Puppe sowohl auf analoge als auch auf digitale Weise Leben eingehaucht wird. Dies findet einmal an der Vernissage statt, an der eine Puppe mit Tänzerin auftritt, und während der eine Dokumentation dieser Performance gezeigt wird, die vor der Aktion selbst entstanden ist. Auch das (digitale) Leben einer (weiteren) Puppe ist auf Instagram festgehalten. Dieser kann – im Museum via iPad – im Internet gefolgt werden, und es ist möglich, sich mit ihr da auch auszutauschen.

Für beides, also die Dokumentation der Performance als auch die Instagram-Arbeit, passt der Ort des Museums nicht mehr so ohne Weiteres. Dies ist während des Jurygesprächs ein Thema, wo bezweifelt wird, ob es nötig war, das Video der Performance in der Ausstellung zu zeigen. Ebenfalls infrage gestellt wird das Museum als der richtige Ort für die auf Instagram lebende Puppe, an deren Leben via iPad auf einem Sockel teilgenommen werden kann.

Noch wird in der Evaluation der Situation sodann davon ausgegangen, dass der ›klassische Apparat‹, also das Zeigen der Arbeiten im Museum selbst, dem Studiengang Vorteile bietet, während gleichzeitig eine Verunsicherung darüber spürbar wird, ob es sich dabei noch um den passendsten Ort handeln kann. Die Form selbst, also etwa das Erarbeiten, Inszenieren und am Leben erhalten der Geschehnisse rund um eine Puppe auf Instagram, wird allerdings wenig befragt und scheint auch – in den Debatten – nicht evaluiert zu werden. Wie die Puppe in Szene gesetzt, wann dialogische Elemente eingebaut werden, wie oft gepostet wird, welche Feeds notwendig sind, wie auf von anderen gepostete Statements reagiert wird, vor allem aber auch, wie überhaupt Publikum generiert wird, ist nicht Thema der Diskussion während der Abschlusspräsentation vor Ort im Kunstmuseum.

5.2.2 ›An ongoing project‹: Ausspielen von (digitaler) Erfahrung in einer gestalterischen Arbeit

a) Aus dem Feld

Im Folgenden soll auf eine weitere Arbeit eingegangen werden, die den Zugang zum Internet mittels Blogs und Instagram-Account optimal ausnutzt. Dafür kommen wir auf die Arbeit von Carla zu sprechen, die ihren Abschluss in Design gemacht hat. In den Feldnotizen findet sich eine stichwortartige Zusammenfassung dessen, was die Studentin während ihrer Präsentation – wie fast alle anderen Studierenden dieses Studiengangs in Englisch – über ihre Arbeit erzählt hat:

> »She took the best parts of her prototypes and put them into the project: economically sustainable due to part-time employed job, synergies and interesting discussions with the concept stores sellers and buyers, using synergies from part-time employment and vice versa, sustainable work-life balance, sustainable packaging, increase awareness for sustainability.

> [Projektname] will be a limited liability company by [Freund der Studentin] and her. They have the [Restaurant] and the [Coworking Space] as partners.
>
> The project is about baking and selling cakes and hosting workshops. They are present on social media, they have a homepage from where they take orders and deliver. They are online for one month now.
>
> Kommentar: Carla spricht mit einer großen Energie und mit einer großen Motivation. Ihr finales Wort ›follow your dreams – that's why this master is here‹ erinnert mich an den Enthusiasmus, den man von TED Talks her kennt.« (FN_MAD_240119_Schlusspräsi_LH)

Dem Forschungsteam fällt das in der Zwischenpräsentation wahrnehmbare starke Interesse an der Arbeit durch die Jurymitglieder auf. Bemerkenswert in diesem Fall ist, dass die Studentin – dies wurde uns während einer Pause der Zwischenpräsentation erzählt – bereits ein Leben als Influencerin mit eigenem Blog und einem Instagram-Account führt. Deutlich wird sodann, dass dieses Wissen in ihre Arbeit, aber auch in die Bewertungen durch die Jury einfließt. Die Aktivitäten der Studentin als Influencerin sind bemerkenswert, verfügt sie doch über eine Follower-Schar, die sich im hohen dreistelligen Tausenderbereich bewegt.[3]

Der Abschlussarbeit der Studentin geht ein Pilotprojekt voran, das sie im Sommer durchführte und das aus einem Pop-up-Café bestand. Die Abschlussarbeit selbst beinhaltet das Konzept und den Business-Plan für einen Cake-Service, und also für ein veganes Kuchen-Geschäft, das sie online anbieten wird. Die Jury ist fasziniert davon, dass das Geschäft, wie die Studentin glaubhaft erzählt, bereits sehr gut läuft. In der Folge wird besprochen, wie sie das Zeitmanagement allenfalls noch verbessern könnte und auch das Unternehmertum der Studentin wird sehr bewundernd angesprochen. Ebenfalls wird diskutiert, wie sie künftig mit ihrem so erfolgreichen Blog umgehen soll und kann. Die Studentin scheint ein bisschen ambivalent bezüglich der Frage, ob sie diesen, nach Abschluss des Projekts nun schließen bzw. sich davon

---

3 Das Forschungsteam wurde aufgrund eines Zufallsfunds in einer der grössten Schweizer Gratiszeitungen auf den Erfolg der Influencerin aufmerksam, wo diese in einem Influencer-Check als bestplatzierte Foodbloggerin porträtiert wurde. Aus Gründen der Anonymisierung lassen wir hier den Hinweis auf die Website weg.

verabschieden werde. Ein Jurymitglied ermuntert sie, Goodbye zu sagen und die neuen Wege zu gehen.

> *Carla:* »It's hard to say goodbye, but it also feels so good.«
> *Jurymitglied 1:* »That's life! You don't need [Instagram-Account]. This is more specific.«
> *Jurymitglied 2:* »I tend to disagree. It's part of your history. You cannot be proud of all of it, but for some part of it you can be proud. You can tell everyone you move on, some will follow you, some will not. Don't hide it.« (FN_MAD_240119_Schlusspräsi_LH)

Wie genau mit dieser Online-Präsenz umgegangen werden soll bzw. welchen Stellenwert sie hinsichtlich der Bewertung einer Abschlussarbeit einnehmen kann, wird in der Folge nicht geklärt. Aber die Arbeit scheint zu faszinieren, sie wird wahrgenommen. Zumindest lassen dies Voten wie »Das sei ein interessantes Geschäftsmodell, vor allem weil es zukunftsversprechend sei« *(FN_MAD_240119_Schlusspräsi_LH)* vermuten. Welche Online-Präsenz das Geschäftsmodell vorsieht, auf welche Weise das Projekt promotet wird, ob die Arbeit von einem Wissenszuwachs während des Studiums profitierte, wird in der Folge nicht nachgefragt. Um welche digitalen oder anderen Fähigkeiten es sich hier handelt und wie die Studentin diese tatsächlich in Zukunft anwenden kann, wird wenig kritisch diskutiert.

b) ›digital affin‹ sein – analog werden: Reflexionen aus der Fokusgruppe

Die Arbeit wird im Fokusgruppengespräch nochmals aufgegriffen. Lobend wird die Performance anlässlich einer der Semesterpräsentationen erwähnt:

> »Also zum Beispiel die Studentin, Carla, die […] wirklich sehr im, eben mit ihrem Blog und mit ihrem Influencer-Dasein und so sehr in diesen Dimensionen denkt und dazu fähig ist. Die hat zum Beispiel beim allerersten Kolloquium hat die einfach, während alle ihre ersten Entwürfe oder Ideen mit PowerPoint präsentiert haben, hat die Carla einen Tisch aufgestellt, hat eine Makulatur, eine Rolle, draufgemacht und Filzstifte und hat gesagt: ›So und jeder kritzelt da mal zu irgendeinem Thema was drauf.‹ Genau, es ging irgendwie so um, was für Apps habt ihr? Und das ist, ist dann aber so passiert. Also die hat so was schon einmal ausprobiert, obwohl sie eben […] eine Affinität zu digitalen Lösungen hat und ist dann aber wirklich sehr

> analog geworden, was ich dann sehr lustig fand, ja.« (Dozent, Jurymitglied FGG2_Design)

Die Studentin erweckt durch ihre Praxis, die in Bezug auf das Digitale weitgehend aus dem Absetzen von Posts auf Instagram und der Erstellung von Einträgen für ihre Websites besteht, großes Interesse. Ihre Wahl, in der Präsentation auf ein analoges Medium zu setzen, wird vor diesem Hintergrund von einem Mitglied der Jury als bemerkenswert wahrgenommen und beurteilt. Die gelobte ›Affinität zu digitalen Lösungen‹ mag zwar aus eher einfachen technischen Handlungen bestehen, gleichwohl ist dieses »Influencer-Dasein« in der Wahrnehmung ihrer Präsentationsweise sehr präsent und erweckt Bewunderung. Gleichzeitig bleiben die vermutlich ebenfalls vorhandenen Marketingkompetenzen unerwähnt und sie werden damit auch nicht besprochen. So wird deutlich, dass das digitale Kapital, dass sich auf das Absetzen von Posts bezieht, als Währung auch in die Beurteilung analoger Praktiken hineinzureichen vermag. Bestätigt wird die positive Wahrnehmung durch einen anderen Dozenten:

> »Und das ist für mich eigentlich die kritische Auseinandersetzung. Das man die verschiedenen Sachen kennt und ganz gezielt sagen kann: ›Für dieses Problem präsentiere ich als Lösung digital, nicht digital, Mischform.‹ Was auch immer. Aber wenn man nur das eine kennt, das ist so, wenn man nur einen Hammer hat, dann wird jedes Problem zum Nagel.« (Dozent, Jurymitglied, FGG2_Design)

Die verschiedenen Sachen zu kennen, sich sowohl einer digitalen als auch analogen Praxis bedienen zu können, bezeichnet hier der Dozent als unabdingbar. In seiner Besprechung kommt zum Vorschein, was Saner (2019) im Kontext seiner Studien zum Beitrag von Auswahlverfahren an Kunsthochschulen an die Reproduktion sozialer Ungleichheit als »Bewertungskette« diskutiert. »Künstlerische Arbeiten bzw. Künstler*innen werden«, so Saner, »immer wieder von neuem, d.h. von unterschiedlichen Standpunkten und anhand verschiedener Maßstäbe begutachtet« (Saner 2019: 188). Saner bezieht sich auf Bewerbungsprozesse an Kunsthochschulen. Zentral aber scheint uns, dass er damit nicht nur die Bewertung individueller Biografien und eingereichter Arbeiten meint, sondern auch das Prüfungssetting, die Bewertungskriterien, das (antizipierte oder erfahrene) Verhalten und die Entscheidungsabläufe innerhalb der Jury selbst (Saner 2019: 200). Und so fragt sich, ob sich der von diesem Dozenten formulierte Anspruch, dass man sowohl digital als

auch analoge Lösungen oder gar Mischformen davon, bereithalten muss, auch auf die Arbeiten anderer Studierender beziehen könnte – oder ob er sie eben nur spezifisch vor dem Hintergrund seiner Kenntnisse dieser Studentin formuliert. In diesem Fall würde deutlich, dass hier etwas als besonders zentral in die Evaluation einfließt, was gar nicht Gegenstand der Arbeit selbst ist: das Aufscheinen einer Influencer-Personality als digitale Währungseinheit.

Lassen wir zum Schluss nochmals die beiden erwähnten Arbeiten Revue passieren: Während in der Kunstklasse durch eine Instagram-Arbeit vor allem Fragen über den Ausstellungsraum bzw. den Ort des Zeigens und der Art und Weise der Rezeption einer solchen Arbeit aufgeworfen werden, wird im Beispiel für das Fach Design neben dem Ort der Arbeit auch die Frage nach den Qualitäts- und Bewertungskriterien stärker sichtbar. Die Instagram-Arbeit zieht Fragen nach sich, wo und wie der digitale Raum künstlerisch präsentiert werden kann und was dabei mit dem klassischen Raum geschehen soll. Wenig wird gleichzeitig nach den inhaltlichen Geschehnissen in der im Format erzählten Geschichte gefragt. Die Studentin, die ein Online-Cake-Bake- Unternehmenskonzept präsentiert, wird auch für ihre analogen Handlungen gelobt. Ihre Influencer-Persona ist zwar den (meisten) Teilnehmenden inklusive insbesondere der Jury bekannt, und wird entsprechend in die Besprechung und Bewertung hineinspielen, entscheidend sind die digitalen Kompetenzen während der Präsentation aber nicht. So bleibt es schwer, Fragen danach zu stellen, was sie von ihren entsprechenden Erfahrungen einzubringen vermag, wenn sie einer handwerklich orientierten Bäckerskunst nachgeht, die zudem nicht beliebig expansionsfähig ist. Ebenso mag es sodann erschweren, darüber in der Bewertung nachzudenken, inwiefern man von ihrem Erfolg auch ein bisschen geblendet sein kann.

Zusammenfassend lässt sich für die hier diskutierten Beispiele sagen: Das Digitale wird in den Masterarbeiten je nach dem als präsent oder auch als absent betrachtet, in der Auseinandersetzung scheint es aber in jedem Fall ›mit dabei‹ zu sein. Wann dies der Fall ist, ist entscheidend (vgl. Callon & Law 2004: 3), denn je nachdem, wird eine positive, lobende Bewertung ausgesprochen. Es muss keine zentrale Rolle spielen, aber wenn es auftaucht, wird es mit Interesse und zuweilen mit Bewunderung wahrgenommen. Raffinierte Kenntnisse einer digitalen Praxis werden insgesamt eher zugeschrieben als konkret befragt oder hinterfragt (vgl. dazu Paino & Renzulli 2013). Wie die Expertise der Studierenden jeweils aussieht, wird in den beiden erwähnten Jurygesprächen nicht weiter benannt, absetzen von Posts auf Instagram wird bereits als digital affin beschrieben. Digitalität spielt nicht nur als konkrete

Praxis eine Rolle, sondern sie kommt als unterschwelliger, zuweilen normierender Diskurs (z.B. etwa »ist zukunftsversprechend«, »das ist für uns sicher auch ein Thema in Zukunft«) im Rahmen ganzer »Bewertungsketten« (Saner 2019: 188) zum Ausdruck.

5.3 Analoge Praxis in einer digitalen Welt: Unscheinbare Formen der Verflechtung

Neben einschlägig und eindeutig mit digitalen Praktiken verknüpften Thesen sollen im Folgenden auch Abschlussarbeiten besprochen werden, in denen hauptsächlich analoge Vorgehensweisen und ›handwerkliche‹ Aspekte Beachtung finden. Die Analysen, die nun folgen, unternehmen wir, gerade weil wir aufgrund unserer theoretischen Überlegungen wissen möchten, ob digital orientierte Arbeiten mehr oder andere Beachtung finden, anders diskutiert werden als solche, die sich auf eher klassisch-analoge künstlerische Praktiken stützen. Selbstverständlich ist der Einsatz analoger Techniken an einer Kunsthochschule auch in Zeiten digitaler Transformation keine Seltenheit. Allerdings: Man muss nicht weit schauen und bald wird klar, dass selbst diese Praktiken von digitalen Aspekten durchdrungen sind.

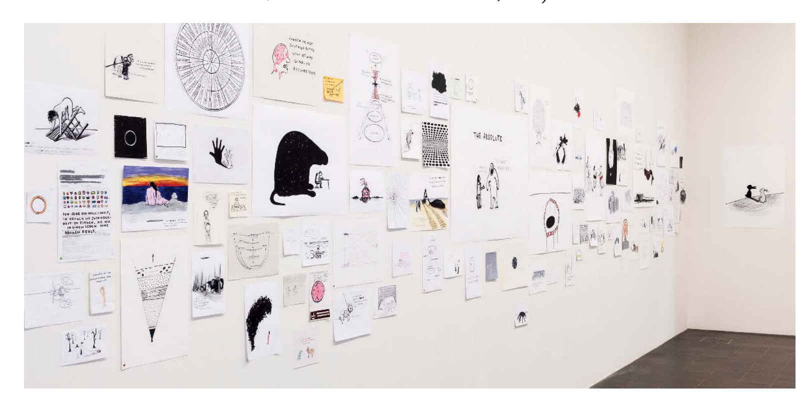
Zeichnerische, malerische, skulpturale, schreibende, performative Arbeiten etc., die auf den ersten Blick als weitgehend analoge Praktiken erscheinen, können selbstverständlich ebenfalls von digitalen Einflüssen geprägt sein. Zum einen wird auf digitale Vorlagen (Bilder aus dem Netz) zurückgegriffen. Zum anderen kommen digitale Herstellungsverfahren (Scans, digitale Kopien, händische Bearbeitung von Vorlagen aus dem Netz, Zeigen von gemalten Arbeiten auf einem Screen etc.) zum Einsatz, schließlich werden auch digitale Dokumentationsweisen und gar digital geprägte Denkweisen genutzt, um Ideen oder deren Umsetzung voranzubringen.

Hörning konstatiert für den Digitalisierungstrend eine Wende von Fragen wie, was *Menschen* mit Dingen tun können, hin zu solchen danach, was *diese Dinge* mit Menschen tun. Unter anderem spricht er davon, »wie sie unser Denken und Handeln mitprägen, wie sie uns auf den Leib rücken« (Hörning 2017: 70). In diesem Kapitel interessiert uns diesbezüglich, wie digitale Elemente auch im Diskurs um die Einordnung und Bewertung künstlerischer Abschlussarbeiten eine Rolle spielen, die nur wenige oder keine offensichtlichen digitalen Elemente enthalten oder kaum bzw. wenig digitale Erarbeitungsmöglichkeiten nutzen. Für diese Analysen möchten wir zunächst auf

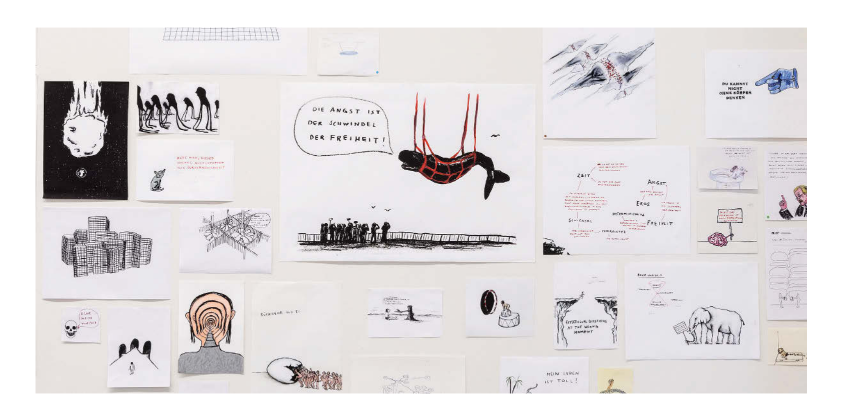
eine Text-Bild- (5.3.1), auf eine kollaborativ-zeichnerische Arbeit (5.3.2), kurz auf eine Foto-, und sodann auf eine konzeptuelle Abschlussarbeit (5.3.3) und schließlich analytisch auf die Bilanz dieser Jurygespräche (5.3.4) eingehen. Wieder wird jeweils mit den Feldnotizen begonnen, die den Besuch einer in einem Kunsthaus gezeigten Abschlusspräsentation festhalten.

5.3.1 Wie die digitalen Dinge auf den Leib rücken: Eine Text-Bild-Arbeit auf Papier

Abbildung 29–31: Ausstellungssituation, Bilder anordnen, Auswahl treffen. »HIER IST DER BEWEIS/HERE IS THE PROOF«, Tanja Schwarz.







Fotos: Tanja Schwarz.

a) Aus dem Feld

> »Alle vier Wände sind voll mit unterschiedlich großen Zeichnungen auf Papier mit unterschiedlicher Qualität. Teilweise sind große Prints dabei, teilweise sind Originalzeichnungen auf gelochtem Agenda-Papier zu sehen. Am Eingang des Raums steht eine Tafel. Ich erkenne sie wieder, weil mir ähnliche Tafeln dieser Art schon auf dem Vorplatz des Kunsthauses und an verschiedenen Orten im Haus aufgefallen sind. Darauf ist jeweils ein Buch zu sehen, das offenbar aus einer Serie stammt. Es ist mit [Titel des Werks] umschrieben und ein zugehörender Buchtitel wird genannt. […]
> Die Studentin heißt die Anwesenden willkommen und beginnt mit ihrer kurzen Einleitung.
> Bei der Arbeit handelt sich um eine Auswahl aus der Serie [Titel der Masterarbeit]. Sie sei Resultat einer fortlaufenden, täglichen Zeichnungspraxis, nachdem sie jahrelang gefilmt habe, erzählt die Studentin. […] Es beschäftigt sie: Was lässt sich sagen? Was lässt sich zeigen? Wo können visuelle Mittel etwas sagen, was die Sprache nicht kann? […] Die Hängung sei gut durchdacht. An anderen Tagen hätte es anders ausgesehen. Die Arbeit sei sehr lebendig. Die Bilder hätten sich auch nach der Eröffnung weiterentwickelt. Es handle sich um eine Mischung aus Original-Prints und Kopien, die analog nochmals überarbeitet wurden.« (FN_CAP_250619_Schlusspräsi_EA)

Die Gruppe der beim Jurygespräch anwesenden Personen ist der Studentin zu einem großzügigen Durchgangsraum gefolgt. Von der Treppe herkommend erschließt dieser den ersten Ausstellungssaal im 1. Stock des Museums. In diesem Durchgang sind nun in einer Art Petersburger Hängung Dutzende handgemalte Zeichnungen im Original, aber auch Kopien auf einfachem Papier wolkenförmig auf-, neben-, untereinander gehängt und insbesondere auf den beiden Längswänden drapiert.

Zu sehen sind auf den relativ kleinformatigen, schwarz gezeichneten Skizzen Visualisierungen von Überlegungen zum Denken, zum Menschsein, zur Welt. Es gibt Zeichnungen, die sich mit dem Verhältnis des Menschen zum Tier oder zum Monster befassen; zuweilen ist Text vorhanden, dieser ist manchmal comicartig einzelnen Figuren in den Mund gelegt, zuweilen kommentiert er einfach eine der Skizzen. Manchmal lassen sich Figuren und Formen nicht zuordnen; man sieht Körper und Körperteile; Köpfe und Spiralen; Weltkugeln, Löcher, Abgründe und vieles mehr. Es gibt viel zu lesen und zu betrachten. Wenn man die Arbeit vorher noch nicht studiert hat, reichen die fünf Minuten für ein intensives Studium der Zeichnungen kaum.

Ein Jurymitglied eröffnet das Gespräch und weist darauf hin, dass es mehrere Möglichkeiten gebe, die Arbeit zu besprechen:

> »Erstens, wir picken uns etwas raus – oder zweitens, wir fragen uns, was macht die Masse an Intelligenz mit uns? Wir können uns unterhalten über die Geste der Erkenntnis hier.« Und er fragt in die Runde: »Habt ihr eine Tendenz?« (FN_CAP_250619_Schlusspräsi_EA)

Offenbar entscheiden sich einige der Mitglieder der Jury, nicht auf die vorgeschlagene Analyse von einzelnen Bildern einzugehen, sondern die Gesamtheit auszuloten. Ein Jurymitglied beginnt die Fülle an Bildern zu beschreiben, die an der Wand zu sehen sind. Sie zählt die Themen auf, die sich wiederholen, und die sich um das Machen von Kunst, um philosophische Fragen – und zwar solche von großen weißen Philosophen – sowie um Sexualität, um Geschichten und um Wahrnehmung drehen würden. Eine andere Person spricht Handwerk und Material der Arbeit an. Ein Jurymitglied möchte wissen, wieso nicht direkt auf die Wand gezeichnet wurde.

Der Moderator geht nicht auf die von der externen Juryperson erwähnten Themen ein, sondern er kommt selbst auf die Fülle, das Gesamt der Zeichnungen zu sprechen. Ihn erinnere – und das ist interessant für unsere Fragestellung – die Wand an einen Desktop nach einer verzweifelten Google-Suche. So beantwortet er nun eigentlich die von ihm selbst gestellte Frage nach dem

Fokus der Diskussion. Überfülle, sagt er, sei ja ebenfalls eine Erkenntnis. Sie könne aber in den Kollaps münden. Das einzelne Bild führe gar nicht weiter, vieles sei illustrativ. Es gehe jeweils um einen Begriff, der durch ein Bild illustriert werde. Und er fragt, implizit anschließend an den Hinweis auf die alten, weißen Philosophen, nach neuen Bildern, die sich allenfalls mit seinen Vorstellungen der von ihm erwähnten Google-Suche decken würden:

> »Wie stark trägt das Schattenbild noch Erkenntnis? Gibt es nicht andere, neuere Bilder?« (FN_CAP_250619_Schlusspräsi_EA)

Auch in der folgenden Debatte, während der die Studentin nicht viel sagen muss, schließen weitere Voten an die Metapher aus dem digitalen Raum an: Jemand spricht von »Netzhaftigkeit«, die interessant sei, eine Dozentin erinnert die Arbeit an einen Denkprozess, an etwas in Bearbeitung. Erst später kommt eine Dozentin wieder auf die analoge Praxis zurück. Sie ist der Ansicht, die Arbeit lebe davon, dass es (das Zeichnen, wie es die Studentin als Praxis schilderte) täglich passiere. Dass man noch nicht alles gesehen haben müsse. Sie lebe von der Flüchtigkeit, davon, dass man durch diesen Korridor gehen müsse, um die anderen Arbeiten besichtigen zu können. »Täglich. Hier funktioniert es. Mich interessiert nicht, ob das gute Zeichnungen sind. Das tägliche Zeichnen – mach weiter!«, fordert sie die Studentin auf. Das sei die beste Ausgangslage.

Aus einer Perspektive, die sich für digitale Entwicklungen interessiert, fällt auf, dass eine vom Zeichnen lebende Arbeit in Bezug zu einem digitalen Werkzeug gesetzt und die Wand zu einem Monitor wird. Die digitale Praxis des zuweilen wahllosen, ungerichteten und ungezielten Herumstöberns auf einer Suchplattform, die Spuren auf dem Desktop hinterlässt, wird hier angesprochen. Erinnert den Dozenten die Hängung womöglich an einen digitalen Schreibtisch, weil er weiß, dass diese Studentin lange Jahre vor allem mit digitalen Mitteln gearbeitet und ursprünglich vor allem Videoarbeiten realisiert hat? Ist es möglich, dass ihre Praxis von filmischen Handlungen, dem Suchen nach dem perfekten Bild, dem Schneiden, Zusammenfügen geprägt ist, so dass sie unbewusst auch für eine analoge Praxis Lösungen findet, die sie aus der digitalen Welt übernommen hat? Der Moderator fragt bei einer der Mentor*innen nach, die die Studentin bei früheren filmischen Arbeiten begleitete. Diese erzählt, dass die Studentin nach langem Arbeiten mit Video zum Zeichnen kam. Und dass ihr, der Mentorin, dabei aufgefallen sei, dass die Studentin begonnen habe, die »Dinge mit ihrer authentischen Art und Weise auszudrücken«.

In den »mit der Digitalisierung einhergehenden Verstrickungen« (Alert, Asmussen & Richter 2017: 12) ist die hier dargestellte Abschlussarbeit einer Studentin, die sich dem Zeichnen widmet, nur ein Beispiel. In diesem Fall zeigt sich – das haben wir im Kapitel »Einsatz« besprochen –, wie ein Hin und Her der (digitalen und analogen) Mediennutzung stattfinden kann und wie das jeweils andere dann das Arbeiten prägt. Darüber hinausgehend wird aber auch zugeschrieben und vermutet. Denn es ist nicht per se evident, dass eine Hängung von Zeichnungen, die sich durch die Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen einer jungen Studentin auszeichnen, als ein »Desktop nach einer verzweifelten Google-Suche« gelesen wird. Nicht die Studentin stellt hier den Zusammenhang zum Digitalen her, sondern der Dozent. Er weist auf ihre digitalen Fähigkeiten und Gepflogenheiten hin. Aber er macht vor allem die Arbeit, die sowohl aus Originalen als auch aus Kopien besteht, im Rahmen seiner Analogie auf eine bestimmte Art und Weise les- und bewertbar, eben als: »Desktop nach einer verzweifelten Google-Suche«.

Durch den Hinweis darauf, dass die Studentin mit dem Zeichnen zu ihrer ›authentischen Art und Weise‹ gefunden habe, wird sodann eine Zuordnung vorgenommen – nämlich diejenige, dass es ihr eigen sei, weniger (als auch schon) mit digitalen Techniken zu wirken, sondern mit dem wieder hervorgeholten analogen Zeichenstift. Auf diese Weise wird auch ihr Kapital bestimmt, nicht als digitales, sondern eher als eine analoge Fähigkeit, wenn wir hiermit zu der Bourdieu'schen Lesart zurückkehren.

b) Eine Form dazwischen: Reflexionen aus dem Interview

Dass es hier um den Einsatz von Kapital geht, das sein Spielfeld einmal mehr im Selbst (König 2019) gefunden hat, zeigt sich wiederum im Gespräch. Im Interview nach Abschluss der Arbeit, gibt die Studentin genau diese Empfindung wieder. Mit der Rückbindung an die Illustration und die Bezugnahme auf Wittgenstein als alten, weißen Philosophen während der Diskussion habe sie den Eindruck bekommen, als »altmodisch« betrachtet zu werden. Irgendwie sei, so erzählt sie, bei ihr die Kritik so angekommen, dass sie sich mit völlig unzeitgemäßen Themen beschäftige. Erst in diesem zweiten Interview – nicht in der Jurybesprechung – führt sie zudem genauer aus, wie sie die Zeichnungen, die sie in der Ausstellung zeigt, hergestellt hat. Dabei zeigt sich: Die Arbeitsweise findet sehr versiert, wahlweise am Tisch (oder u.a. auf Reisen im Auto) mit Stiften in der Hand und am Computer statt. Die gezeichneten Originale habe sie gescannt und manche davon dann auch in

Photoshop bearbeitet, bevor sie beim Plotten teilweise noch Vergrößerungen vorgenommen habe.

Auf die hybride Form des Arbeitens, das Nutzen von Kopien oder die Bearbeitungsschritte, nachdem Zeichnungen aus dem Kopierapparat kommen, die Art und Weise also der Herstellung und was dahintersteckte, die Hängung solcher digitalisierten Bilder neben originalen Kohlezeichnungen, wird weder im Jurygespräch noch in den Rückmeldungen danach gegenüber der Studentin eingegangen.

Ihrer Wahrnehmung nach, das äußert sie im Interview, wurde die Entscheidung für die gewählte Form anders evaluiert, gerade weil sie – zwischen Kunst und Illustration – nicht so einfach eingeordnet werden konnte:

> »Also, es ist vielleicht schon … […] wie soll ich sagen … [Pause] vielleicht eine Form, die eben, […] etwas dazwischen ist, die man manchmal vielleicht nicht so gerne hat. Also, dass man irgendwie findet, wenn ich so Originalzeichnung oder Malerei, das ist dann nachher vielleicht wieder so … richtige Kunst … und ein schönes großes Video auch …« (Annika2)

Die Wahrnehmung, dass die Arbeit womöglich einfacher einzuordnen gewesen wäre, wenn sie eine klassische Technik genutzt hätte, scheint aufgrund der gehörten Rückmeldungen als Erfahrung bei dieser Studentin hängenzubleiben. Das Gefühl, oder eher eine Unsicherheit, ob unterschiedliche Praktiken gleich gewürdigt werden – und dies eher mit Nachteil für wenig-digitalisierte Formate –, artikulieren auch andere Studierende. Wie wir sehen werden, ist dies im folgenden Beispiel einer Studentin der Fall, die sich ebenfalls ausführlich mit dem Zeichnen beschäftigt hat.

5.3.2 Zeichnen zeigen

a) Aus dem Feld

> »Als Erstes präsentiert Nora ihre Arbeit im Atelier des Studiengangs. Sie hat vier Tische aufgestellt, auf denen Zeichnungen ausgelegt sind. An den Wänden hängen Protokolle, Notizen und Skizzen. Auf einem Ausstellungsregal hat sie Dokumentation und Thesis ausgestellt. Sie beginnt ihre Präsentation, indem sie uns kurz Zeit gibt, die Ausstellung anzuschauen. Ich gehe um die Tische herum und werfe einen Blick darauf. Je eine Hälfte des Tisches ist für ein Duo bestimmt, deren Autorschaft auf einem kleinen

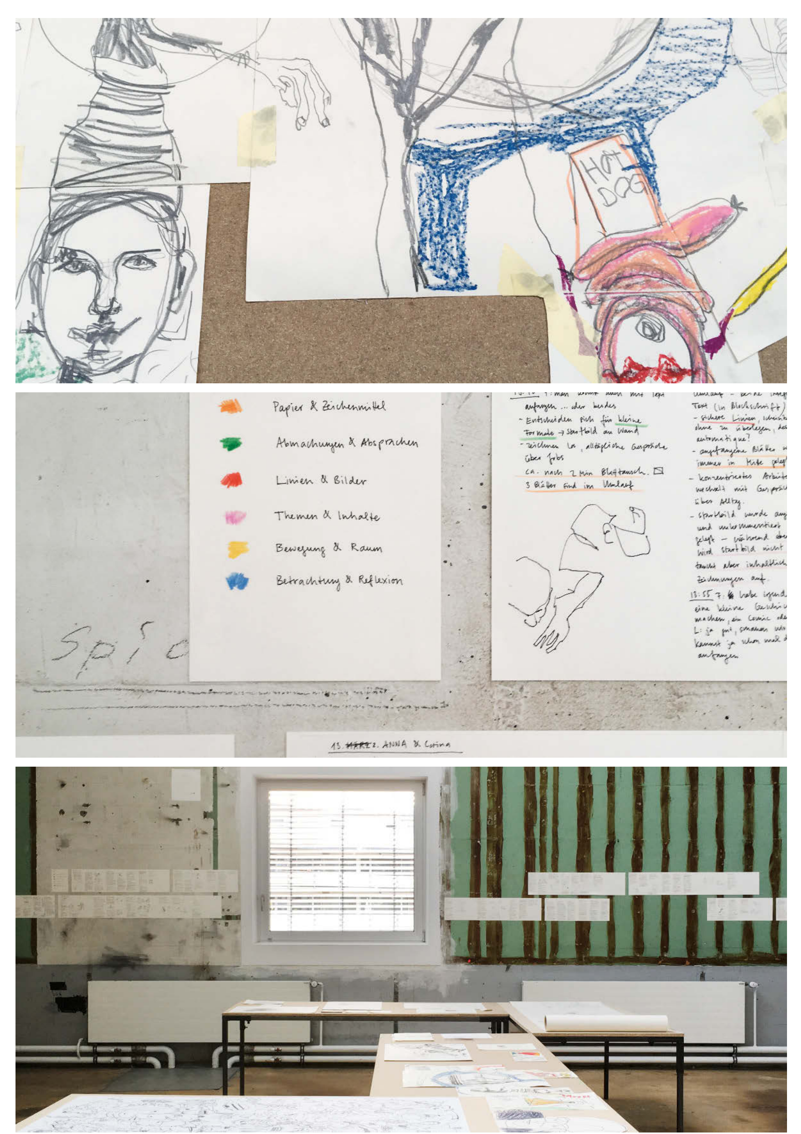
> Zettel am unteren Ende des Tisches beschriftet ist. Es sind sehr unterschiedliche Zeichnungen.« (FN_AE_250619_Schlusspräsi_LH)

Zeichnungen zu zeigen, erweist sich auch im Falle der Studentin Nora, die Kunstvermittlung studiert, als Herausforderung. In einer Forschungsarbeit ist sie dem gemeinsamen Zeichnen nachgegangen. Sie beobachtete dabei vor allem den Arbeitsprozess und hat diesen mittels Fotos, schriftlichen Notizen und eigenen Zeichnungen festgehalten. Die Abschlusspräsentation hat die Studentin dem Ausstellungskontext der Kunsthochschule angepasst. In einem Vortrag erzählt sie, wie die wichtigsten Resultate ihrer Untersuchung lauten. Zeichnungen und Auszüge aus dem Prozess hingegen würde sie nicht auslegen oder an die Wand hängen, wenn sie ihre Arbeit an einem wissenschaftlichen Kongress zur Diskussion stellen würde.

Nach dem kurzen mündlichen Input von Nora beginnt die Diskussion der Präsentation mit der Art und Weise der Ausstellung der Arbeit, die im Raum zu sehen ist. Zuerst wird die Frage gestellt, weshalb sie die Resultate ihres Experiments auf Tischen so prominent präsentiert habe, während es ihr ja um den Prozess gegangen sei. Später wird nachgehakt, weshalb sie die Arbeit nicht performativ oder dynamisch gezeigt habe, wo doch das Machen im Zentrum gestanden sei. Die Studentin antwortet nur vage darauf, die Interaktion geschehe durch das Bewegen (hier) im Raum. Dabei dürfe man die Zeichnungen anfassen. Die Studentin verweist mit ihrer Antwort auf die kurzen Momente zu Beginn, als sie dem Publikum die Möglichkeit gegeben hat, sich ihre Ausstellung anzusehen. Sie betont auch das haptische Vermögen des Mediums Papier und deutlich wird, dass ihr die materiellen Objekte, die Zeichnungen sehr am Herzen liegen.

Den Forschungsprozess hat sie auch sichtbar gemacht, nur ist er weniger prominent und findet wenig Beachtung: Blätter, die ihre handschriftlichen Notizen und integriert darin gezeichnete Skizzen verschiedener Momente des Experiments enthalten, finden sich an einer Wand. Die Studentin hat damit etwas getan, was Kurator*innen tun würden. Sie hat das Werk (also die fertigen Zeichnungen) in das Blickfeld der Museumsbesucher*innen gerückt: Die Resultate des studentischen Experiments hat sie auf Tischen präsentiert. Das Zeigen der Zeichnungen, die Zeuge des Prozesses und Resultat der studentischen Untersuchung zugleich sind, auf Tischen, die den ursprünglichen Arbeitsorten gleichen, scheint die Jury nicht zufriedenzustellen. Sie seien ja nicht im Zentrum der Fragestellung gestanden.

Abbildung 32–34: Präsentation einer Forschungsarbeit. »gemeinsam zeichnen«, Annette Brand.



Fotos: Forschungsteam.

Dass die Zeichnungen nicht klassisch gehängt wurden, fällt offenbar auf. Die Blätter an der Wand, die den Prozess analog dokumentieren, rücken auf einen Nebenschauplatz.

b) Roher Prozess, analoger Nebenschauplatz? Reflexionen aus dem Interview

Die Kritik, die im Rahmen der Präsentation bzw. der Bewertung der Arbeit geäußert wurde, beschäftigt die Studentin. Dies wird im zweiten Interview, das nach Abschluss durchgeführt wurde, deutlich:

> »Und dann haben sie auch gemeint, ja sie haben es schade gefunden, dass ich mich so stark auf die Resultate konzentriert habe mit der Ausstellung. Und das ist ein Argument, das ich schlecht nachvollziehen kann, weil, ich habe ja meterweise vom rohen Prozess aufgehängt, also viel … nackter kann man den Prozess, glaube ich, nicht aufhängen als unzensiert, die Notizen, Aber das ist, glaube ich, nicht gesehen worden. Also sie haben eigentlich gemeint, ja mit den Zeichnungen, die ich eben auf dem Tisch habe, mit der Auswahl, sei der Fokus einfach total … leider auf dem Resultat gewesen. Aber die Zeichnungen selber erzählen ja auch wiederum vom Prozess und ich habe es ja eben extra nicht an die Wand genommen, um zu zeigen, ›okay es ist, es ist noch nicht fertig, es geht einfach noch weiter.‹« (Nora2)

Die Studentin hat ihre Beobachtungen während ihrer Forschungsarbeit zeichnerisch festgehalten und diese anlässlich der Abschlusspräsentation zur Besichtigung freigegeben. Die Tatsache, dass es sich um handschriftliche Notizen mit Skizzen handelt, die von der Studentin an der Wand aufgehängt wurden, um ihren Prozess zu dokumentieren, wird von der Jury nicht als ideal erachtet. Dies spricht eine Dozentin im Fokusgruppengespräch an:

> »Ich finde, dass es keine Ausstellung ist, wenn man seine eigenen Notizen, die irgendwie einen Prozess festhalten, den Prozess aber nicht zeigen, an die Wand hängt, weil das kannst du auch in ein Buch packen.« (Studiengangsleitung/Dozentin, FGG1_AE_260619)

Womöglich hätte eine digitalisierte Darstellung des Prozesses mehr überzeugt. Fotos oder eine Videoarbeit hätten vielleicht mehr Glaubwürdigkeit vermittelt. Pussetti hat z.B. gezeigt, dass es gerade digitale Formate besonders vermögen, eine Fiktion zu erzeugen (Pussetti 2018: 3). Diese Vermutung stellt auch die Studentin im Nachhinein an. Sie verweist mit ihrer Aussage

darauf, dass ihr solche Überlegungen bewusst sind und sie fragt sich, ob hier der Einsatz digitalen Kapitals allenfalls geholfen hätte:

> »Also für mich ist es so ein bisschen ja … ich habe mich dann gefragt, wie hätte ich den Prozess noch augenfälliger ausstellen können? Und ja, vielleicht hat dort das Digitale gefehlt, so Multimedia-Sachen, aber … für mich, also ich habe ja Fotomaterial gehabt, ich habe mir das tatsächlich überlegt, will ich das auf Bildschirmen irgendwie in einem Turnus laufen lassen.« (Nora2)

Die handschriftlichen Notizen und Skizzen scheinen als dokumentarische Belege einer Forschungsarbeit nicht auszureichen, so zumindest spekuliert die Studentin. Die Zeichnungen auf den Tischen vermögen – gerade im Kunsthochschulkontext – den Prozessdokumenten offenbar die Aufmerksamkeit zu stehlen. So kommt es dazu, dass während der Diskussion auch nicht zur Sprache kommen kann, wie der Prozess vonstattenging und vor allem: was davon handschriftlich und mittels Zeichnungen akribisch festgehalten wurde. Die Studentin hat es beschäftigt, was sie nun ausstellen soll: das Resultat des Experiments, also die Zeichnungen, oder den Prozess, der die Mitwirkenden dahin geführt hat. Der Wunsch, die eigene künstlerische Herangehensweise, die in Form von handschriftlichen Notizen und Skizzen diesen Prozess festhalten, ebenfalls zu zeigen, macht es nicht einfacher, für die Präsentation eine geeignete Form zu finden:

> »Ich habe eine Masse an Notizen gehabt, die ich zeigen wollte, weil das immerhin mein eigener künstlerischer Anteil ist an dem Ganzen. Und ich habe eine recht große Masse an Zeichnungen gehabt und dann habe ich gefunden, nein, es ist einfach ›too much‹, wenn ich noch eine Masse an Fotografien dazugebe, die sich zum Teil noch doppeln mit meinen Skizzen […]. Also scheinbar ist, ist der Prozess, den ich zeigen wollte, mehr wie ein Resultat rübergekommen für die Jury. Dann kann man sich fragen, okay, was sind die Hauptgründe, […] und vielleicht mag das daran liegen, dass ich keinen Film laufen gelassen habe oder … Es ist vielleicht zu wenig süffig gewesen. Weil also, ich sage jetzt mal, Fotografie und Filmen das ist sehr einfach konsumierbar und es bewegt […] vielleicht hat man dann eher das Gefühl, der Prozess würde gezeigt, als wenn eine Skizze und Notizen an der Wand sind, könnte ich mir vorstellen. Ja, so viel zur Ausstellung [lacht].« (Nora2)

Fotografie und das handschriftliche bzw. gezeichnete Dokument stehen einander gegenüber. Ähnlich wie in der bereits in Kapitel 5.3.1 besprochenen Arbeit werden in diesem Falle neben der Entscheidung für eine bestimmte Form der Darstellung, also ob digital oder analog (oder Mischformen davon), auch insbesondere die Menge und die Form des Materials zu einem Thema. Die Frage, wie ausgewählt und strukturiert werden kann, wie analytisch mit den entsprechenden Dokumenten umgegangen wird, taucht wieder auf. Die Kritik am Gezeigten und der Präsentation wird sodann mit dem technischen Format in Verbindung gebracht. Von Studierendenseite wird das Gefühl geäußert, dass die eigene künstlerische Leistung, die sich an analogen Praktiken orientiert, nicht den erwarteten gängigen Formaten – etwa einer fotografischen oder filmischen Dokumentation – entspricht. Die Vermutung kommt auf, dass die Arbeit deshalb vielleicht schwerer zu vermitteln war.

5.3.3 Algorithmische Assoziationen in konzeptueller Arbeit

a) Aus dem Feld

Deutlich wird bei einer genaueren Beobachtung der Abschlusspräsentationen und dem Hinhören bei Jurygesprächen, ebenso wie bei der Analyse der Fokusgruppengespräche, dass die Studierenden kaum je nur für das vor Ort präsentierte bewertet bzw. die Arbeiten völlig isoliert, kontextfrei besprochen werden. Häufig fließen weitere Kommentare und Einflüsse ein. So beschränken sich der Umgang mit oder die Kenntnisse von digitalen Fertigkeiten auch nicht einzig auf die gezeigte Arbeit. In diesem Zusammenhang soll zuletzt deshalb auf ein Beispiel zu sprechen gekommen werden, das aufgrund seiner Vielschichtigkeit immer wieder Thema des Forschungsteams wurde. Dabei ging es u.a. um die jeweils nicht im Zentrum der Abschlussgespräche stehende Theoriearbeit. Jede Master-Thesis umfasst Teile wie Theorie oder Praxis, die nicht direkt in der Schlusspräsentation sichtbar werden müssen. Aber in der Bewertung sind sie bewusst oder unbewusst Mitspieler – und auch da können sich digitale Fertigkeiten als Währung auszeichnen. Es geht um Folgendes:

Ein Kunststudent, von dem bekannt ist, dass er ein technisches Grundstudium hat, hat Arbeiten gezeigt, die sich zwischen Musik, Performance und Installation bewegen. Dabei hat er sich laut Selbstaussage mit ›common objects‹ beschäftigt. Während der Abschlusspräsentation und -diskussion zeigt

sich, dass die Arbeiten offensichtlich zu angeregten Gesprächen einladen. Er hat in zwei Vertiefungsrichtungen gleichzeitig abgeschlossen. Seine Theoriearbeit, von der im Folgenden die Rede sein soll, hat er – und das beeindruckte die Jury sehr – in Form einer Website realisiert und diese mit Templates umgesetzt. Die Jury nimmt die Formatwahl dieser Theoriearbeit äußerst positiv auf und formuliert, wie stimmig sie sei. Sie will wissen, warum er dieses Format gewählt habe. Ein Jurymitglied beginnt die Diskussion:

> »I really liked the presentation of the theory part as a website. Changing the format was a great decision. It's kind of chaotic to remember all the parts, but in a good way. You use the word ›excursion‹, why excursion?« (FN_220619_Schlusspräsi_LH)

In der Tat, der Student hat im Rahmen seiner Theoriearbeit von Exkursion gesprochen. Aber eigentlich ist das ganz passend – besteht seine Abschlussarbeit doch aus verschiedenen Teilen, die aufgesucht und besucht werden können. Nicht nur hat er eine konzeptuelle Arbeit im Bereich der Fine Arts im Museum gezeigt, die sehr schlicht aus der Verschiebung von in einem Raum vorhandenen Objekten bestand. Er hat auch in der Vertiefung Sound Arts ein Stück komponiert, uraufgeführt und als eine Art Skulptur hinter sich gelassen. Von daher scheint es wie ein kluger Schachzug, mittels einer webbasierten Theoriearbeit, die verschiedenen Elemente seines Wirkens zu verbinden. Der Student erwähnt dies selbst:

> *Student:* »It's a different point of view. It's all quite disconnected«. Jury: »It's an interesting choice of words. You write about the disconnection of the objects, why?« Student: »In the thesis I write about a previous work. I try to think about the idea of an instrument. How can the objects become an instrument? The performance can take place in two ways: Either I'm playing the instrument or I'm building it.« (FN_CAP_220619_Schlusspräsi_LH.docx)

Konkret wird er sodann von einem Jurymitglied nach der Website gefragt:

> *Dozentin:* »Why did you choose to make a website?«
> *Student:* »The website shows the connections through the hyperlinks. You can easy go forwards and backwards in the website.« (FN_CAP_220619_Schlusspräsi_LH.docx)

Die Jurymitglieder scheinen mit dieser Antwort zufrieden, denn es wird nicht nochmals nachgefragt. Wie man dem Beispiel entnehmen kann, hat die Jury die Website vorgängig angesehen und nun begutachtet. Sie findet die Wahl

des Mediums als schriftliche Thesis sehr gelungen. Die Wahl einer Website kann je nach Inhalt mit ihrem verlinkenden Charakter sinnvoll sein und eignet sich für diverse Themen. Die Lesbarkeit einer Website ist bekannt und stellt daher keine großen extra Anforderungen an die Rezipient*innen. Auch für dieses Beispiel lässt sich jedoch feststellen, dass die technische Gestaltung und die Umsetzung wenig bis gar nicht besprochen werden. Vielmehr wird diskutiert, inwiefern sich die Wahl des Mediums für den Inhalt eignet. Dabei wird im Gespräch geprüft, ob sich die einzelnen inhaltlichen Elemente (konzeptuelle Arbeit, Bau eines Instruments) auf diese Weise verbinden lassen. Die Diskussion setzt sich also stärker mit dem Inhalt auseinander als mit der technischen Ausführung.

b) Absent präsent: Reflexionen aus dem Fokusgruppengespräch

Im Fokusgruppengespräch wird auf die erwähnte Arbeit eingegangen und dabei spielen die der Jury vorgängig bekannten technischen Fähigkeiten des Studenten wieder eine Rolle, obwohl die praktisch-künstlerischen Arbeiten – außer die Theoriearbeit, die in Form einer Website verfasst ist– äußerst analog angelegt waren:

> *Dozentin 1:* »Er hat diese zwei Arbeiten da gezeigt oder etwas Installatives und etwas Performatives dann. Es ist sehr interessant, wie er auch mit den Objekten arbeitet und vielleicht halt auch ein bisschen die Idee eines algorithmischen Gedankens.«
> *Dozentin 2:* »Ja genau, bei ihm war das sehr stark.«
> *Dozentin 1:* »Sehr stark, wo dann wirklich die Elemente, die er dann für seine Ausstellung nimmt oder sogar für seine Performance, irgendwie auch dann alle (unv.) wie dieses, oder diese Art von [unv.] umsetzen. Das finde ich bei ihm sehr interessant. Und das könnte man auch zum Beispiel, auch als digitalen Prozess oder Einfluss eines digitalen Prozesses bezeichnen, würde ich sagen, oder?«
> *Dozentin 2:* »Das ist aber sehr analog geäußert, oder?«
> *Dozentin 1:* »Genau, ja genau. Das ist dann auch wirklich ein bisschen das Gegenteil, oder. Vom Prinzip her, aber [er hat] dann die Umsetzung ganz anders überlegt. Was ich auch ganz toll fand, ja.«
> *Interviewerin:* »Aber das ist ja eben genau auch ein Beispiel für die Frage, ist das jetzt analog oder ist das digital? Und ist das analog in einem so neuen Sinne oder retro? Ihr habt das schon eher so interpretiert: Es ist eben

> […] verknüpft mit diesem Algorithmischen. Ihr seht das in Bezug auf ein algorithmisches Denken oder so etwas?«
> *Dozentin 2:* »Mhm, das war bei ihm ja auch stark Teil der Diskussion, das war sehr interessant. Weil da sowohl eine Sound Arts Jury sehr stark sich in diese Arbeit denken, bewegen konnte, wie auch eine Fine Arts Jury, die jetzt nicht in denselben Algorithmen denkt und trotzdem kommt dieser kompositorische Aspekt auch wieder, zieht in der Arbeit. Und das fand ich bei ihm sehr pointiert«. (Dozierende, CAP_Fokusgruppengespräch_3_040919)

Ohne hier die Thematik überstrapazieren zu wollen, kann man doch festhalten: Ein Student hat ein Studium im Bereich der Biotechnologie hinter sich. Gleichzeitig hat er ein Musikstudium in Kontrabass absolviert. Nun besucht er einen interdisziplinären Masterstudiengang im Bereich der Kunst und wählt – für seine Abschlussarbeiten – zwei sehr konzeptuelle Vorgehensweisen aus. Diese haben zum einen im und mit dem Ausstellungsraum zu tun und beschäftigen sich zum anderen mit dem Begriff und Objekt eines Musikinstruments. Die Theoriearbeit hat der Student in Form einer Website verfasst. Die Arbeiten werden sehr positiv besprochen, weil viele Anspielungen, die er zu machen scheint, gesehen werden, nachvollzogen und Verbindungen gezogen werden können. Uns gegenüber äußert der Student nach seiner Präsentation seine Zufriedenheit mit den Rückmeldungen, die sehr wohlwollend ausgefallen seien. Die während des Abschlusses gezeigten Arbeiten werden wiederum im Fokusgruppengespräch in den Zusammenhang eines algorithmischen Denkens gestellt. Von einer Verflechtung kann also durchaus gesprochen werden.

5.4 Schlussfolgerungen

> »Wenn Maschinen so viel können, dann wird ein Wissen der Menschen besonders relevant, das sich immer weniger als Wissensbestand präsentiert, das in vielfältigen Formen aufgezeichnet und gespeichert ist, *als ein Wissen in Aktion*, das die Codes, Artefakte, Medieninhalte umsichtig gekonnt in den sozialen Praktiken zusammenführt, zur Wirkung bringt. Nicht nur werden durch die Kommunikationstechniken, Computerprogramme und Expertensysteme ständig eingelebte Routinen aufgestöbert, vielmehr provozieren sie auch eine deutlich veränderte Form des Wissens, die nun vor allem *Se-*

> *lektion, Anwendung, Organisation, Verarbeitung und Verknüpfen* ins Zentrum stellt.« (Hörning 2017: 79)

Qualitätskriterien in der Begutachtung künstlerisch-gestalterischer oder kunstvermittlerischer Arbeiten sind weich und unscharf. Dies bringt eine Dozentin während des Fokusgruppengesprächs sehr pointiert zum Ausdruck:

> »Aber zum Schluss generiert ja auch jede Arbeit eigene Bewertungskriterien. Also die die Jury ja auch diskutieren muss. Also sprechen wir jetzt hier schwerpunktsmäßig auch von Technologie? Muss das, ist das ein wichtiger Punkt der Bewertung? Oder geht es um andere, konzeptionelle Fragestellungen? Da sind, das ist ja auch immer die Schwierigkeiten der Bewertung. Dass man ja eigentlich, wir haben keine Kataloge oder Formulare, wo Form, Umsetzung, Inhalt, Konzeption, Handwerk etc. bewertet werden muss, sondern jede Arbeit stellt etwas in den Raum, was dann diskutiert wird.« (Dozentin 2, CAP Fokusgruppengespräch_3)

Da wir im vorliegenden Buch die Bedeutung des Digitalen, verstanden auch als ein nach wie vor wirkmächtiger Diskurs, fokussieren, haben wir untersucht, ob und wie dieses Digitale in der Begutachtung und Evaluation von Abschlussarbeiten eine Rolle spielt. Dies taten wir vor dem Hintergrund dessen, dass studentische Abschlussarbeiten in den Künsten, wie von der Dozentin formuliert, immer etwas in den Raum stellen. Das, was daran aufgegriffen wird, wollten wir entsprechend analysieren. Wir sind dabei davon ausgegangen, dass in der Verständigung darüber, was hinsichtlich dessen, was die Ausbildungsgänge an der Kunsthochschule erreichen möchten, sichtbar wird, digitales Kapital zum Einsatz kommt.

Es hätte noch viele Arbeiten genauer zu betrachten, Gespräche und Rückmeldungen zu analysieren, die Wahrnehmung dieser Begutachtungen durch und der Impact auf die Studierenden zu studieren gegeben, auch wenn wir es hier in dieser Untersuchung ›nur‹ mit 15 Studierenden zu tun gehabt haben. Wir haben uns bei der Analyse auf diejenigen Aspekte fokussiert, die uns hinsichtlich der Überlegungen dazu, wie mit digitalen Entwicklungen gesellschaftlich umgegangen wird und ob es so etwas, wie ein digitales Kapital oder eine digitale Währungseinheit gibt, die im Spiel um künstlerische Anerkennung eingesetzt werden kann, von Bedeutung erschienen.

Fassen wir noch einmal zusammen, wie die Arbeiten besprochen, begutachtet, eben evaluiert wurden, zeigen sich folgende Dinge: Ein (selbst-)sicherer Einsatz digitaler Praktiken (auch aufgrund sozialen und kulturellen Kapi-

tals) während einer Präsentation oder das Demonstrieren von Computer- und Programmierkenntnissen (etwa ein raffinierter Schnitt in einer Videoarbeit, ein erstaunliches Sampling in einer Soundarbeit etc.) werden gerne positiv bewertet. Abhängig ist diese Bewertung auch davon, ob die Jury ein Fachwissen dazu mitbringt und gewillt ist, dieses in der Diskussion zum Einsatz zu bringen.

Arbeiten, die den klassischen Ausstellungsraum sprengen, indem mit ihnen eine Praxis verfolgt wird, die über Instagram praktiziert wird oder auf Blogs oder Websites im Internet stattfindet, werfen für die Bewertung neue Fragen auf. Diese betreffen den Raum: Kann sich eine Arbeit auf Instagram verlegen, darf sie das, wenn die Präsentation im Museum stattfindet? Was davon findet dann Beachtung? Sie betreffen auch die Person selbst und was wir vielleicht in Anlehnung an ›visual computer proficiency‹ (Paino & Renzulli 2013: 135) als den Umgang mit der Entwicklung einer ›visual digitality‹ bezeichnen können, also das Geschick, die eigenen digitalen Fähigkeiten zumindest in die Beurteilung einfließen zu lassen, unabhängig davon, ob sie für die Arbeit eine große Rolle spielten oder darin zum Ausdruck gekommen sind.

Auch im Zusammenhang mit analogen Arbeiten und damit auf den ersten Blick eher traditionellen Formaten wie dem Zeichnen, wirft ein Diskurs über digitale Praxis neue Fragen auf. Eine große Menge an Zeichnungen an einer Wand wird etwa mit einem Desktop nach einer Google-Suche verglichen. So fällt auf, dass nicht von einer Petersburger Hängung gesprochen, sondern eine Analogie aus der digitalen Welt hier beigezogen wird. Gleichzeitig wird aufgrund einer zeichnerischen Praxis das Zurückfinden zu einer ›authentischen Handschrift‹ attestiert, für die man fragen kann, was denn als Authentizität verstanden wird und zu was zurückgekehrt werden soll. In einem anderen Fall hingegen werden handschriftliche Notizen und Skizzen nicht als Belege für den Forschungsprozess akzeptiert.

Dies ist ein bisschen erstaunlich, kann man doch aus ethnografischer Perspektive darauf hinweisen, dass über der fiktionalen Seite von Dokumenten und Belegen, welcher Art auch immer (ob aus einem wissenschaftlichen, künstlerischen oder künstlerisch-forschenden Aspekt) das Thema ihrer Hergestelltheit, ihrer Konstruktion und damit auch Artifizialität steht.

> »Ethnographic work recognizes its fictional side, as a ›system of truth shaped by power and history […] inherently partial committed and incom-

> plete‹ (Clifford 1986: 6f.), thus legitimately incorporating artistic practice in the production of knowledge.« (Pussetti 2018: 3)

Gilt, ebenso wie für digitale auch für analoge Arbeiten, dass es zuweilen schwer fällt zu sehen, welche Herstellungsprozesse ihnen zugrunde liegen, so ist es andererseits auffällig, dass es einen Hang gibt, analoge Arbeiten von offensichtlich digitalen zu unterscheiden. Die Zuweisung einer zeichnerischen Arbeit zum ›authentischen‹ künstlerischen Schaffen, mag zufällig sein. Allerdings kann man sich fragen, ob die Aussage, jemand habe zu seiner authentischen künstlerischen Praxis gefunden, auch auf eine komplexe digitale Arbeit angewendet werden würde.

6. Fazit: Der Glanz des (digitalen) Kapitals

Masterstudierende, denen wir während unseres Forschungsprojekts gefolgt sind, und die es uns erlaubt haben, ihnen beim Erarbeiten ihrer Abschlussarbeiten zuzusehen und Fragen zu stellen, verkaufen heute gestaltete, künstlerische Produkte und Dienstleistungen über das Internet, sie unterrichten Schüler*innen im Umgang mit den sozialen Medien und sie begegnen uns in Ausstellungen. Ebenso arbeiten sie als Marketing-Manager*innen, zeigen Konzeptkunst oder wirken in Forschungsprojekten mit. Sie bringen die digitalen Kompetenzen, die sie an der Kunsthochschule, davor und darüber hinaus erworben haben, ein und bauen sie aus. Die Erfahrungen in Bezug auf eine digitale Praxis, der Einsatz digitaler Kompetenzen und das Wissen über entsprechende Tools sind Teil ihres Alltags geworden.

Nicht anders als Studierende anderer Disziplinen oder junge Menschen weiterer gesellschaftlicher Felder bemühen sich Kunststudierende darum, sich à jour zu halten, was die soziotechnischen Entwicklungen und Herausforderungen betrifft, die ihnen begegnen. Die digitalen Entwicklungen bringen es, wie Armin Nassehi (2019: 26) geschrieben hat, mit sich, dass sie sich, ebenso wie die »planenden und verwaltenden Instanzen [die hier mit den Leitungspersonen der Kunsthochschule gleichgesetzt werden könnten] mit der Verarbeitung von digitalen Mustern befassen«. Weder Studierenden noch Dozierenden fällt es leicht, zu definieren, was das Digitale alles umfasst, digitale Entwicklungen werden vielmehr auf vielfältigste Weisen in die Lebensrealitäten, das Studieren und die künstlerische Praxis integriert.

In unserer Untersuchung fokussierten wir, wie sich der Umgang mit den Herausforderungen der digitalen Transformation im subjektiven Erleben von Kunststudierenden gestaltet und wie entsprechende Handlungsweisen qualifiziert und reflektiert werden. Damit schlossen wir an den öffentlichen Diskurs an, der einer digitalen Transformation nach wie vor hohe Dringlichkeit und Innovationskraft beimisst. Hintergrund der Studie bildete die Frage, ob

und wenn ja, wie die digitalen Entwicklungen einen Einfluss auf Bildungschancen haben können. Wir wollten deshalb wissen, welche digitalen Praktiken Studierende im Laufe ihres Werdegangs erwerben, wie sie diese während ihres Studiums an der Kunsthochschule erweitern und im Rahmen ihrer Masterarbeit einsetzen und wie ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten evaluiert werden. Ebenso interessierte, was die Voraussetzungen für eine gelingende digitale Praxis von Studierenden der Künste sein könnten und wie eine Kunsthochschule Grundlagen dazu bereitstellen kann bzw. diese zu verbessern vermag.

Mit Rückgriff auf Bourdieus Kapitaltheorie haben wir die Hypothese aufgestellt, dass im Erwerb und im Einsatz künstlerisch-gestalterischer Praktiken ebenso wie in der entsprechenden Evaluation ein ›digitales Kapital‹ zum Zuge kommt. Wir vermuteten nämlich, dass der Einsatz und die Bewertung digitaler Fertigkeiten Ungleichheiten reproduzieren würden, die auf der Ebene des Bildungsangebots zunächst gar nicht sichtbar oder bewusst sein müssten (im Sinne von: Allen Studierenden steht das gleiche Angebot zur Verfügung, alle Arbeiten werden aufgrund der gleichen Kriterien bewertet).

Den Hintergrund für ein Verständnis einer digitalen Praxis im Allgemeinen und der Bedeutung dieser digitalen Dimension von Kapital im Spezifischen bilden unseres Erachtens Veränderungen im Sinne sozio-technischer Entwicklungen, die, wie es der Name andeutet, in einen sozialen Kontext eingebunden sind. Wir erinnern uns daran, wie Ruth Schwartz Cowan für die Geschichte des Kühlschranks nachzeichnete, dass nicht unbedingt das angenehmere, weil leisere Gerät das Rennen machte, sondern dasjenige, dessen Verkäufer bereits über die besseren Vertriebssysteme, die besseren Verteilnetze und das ausgeklügeltere Marketing verfügten. Ähnliches lässt sich für die Nutzung von digitalen Mitteln in Zeiten ihrer Transformation schließen. Digitale Instrumente und Tools sind daran beteiligt, analoge Praktiken zu ergänzen, abzulösen und sich als selbstverständlich zu platzieren, als hätte es nie andere Optionen und Handlungsmöglichkeiten gegeben. Eine solche Entwicklung zeichnet sich für die digitalen Angebote und ihren Gebrauch durch Kunststudierende auf jeden Fall ab. Gleichwohl schien uns naiv zu glauben, dass sich eine digitale Praxis einfach gewohnheitsmäßig für alle ergeben würde.

Vor diesem Hintergrund legten wir den Fokus auf digitale Praktiken, die von Studierenden an Kunsthochschulen erworben werden und sodann ihren Einsatz finden. Ruth Schwartz Cowan schreibt:

> »All technological systems, of necessity, have people embedded in them. A hammer is not really a hammer until someone picks it up and uses it.« (Schwartz Cowan 1997: 2f.).

Menschen sind Teil einer Debatte, die von der Dringlichkeit einer Digitalisierung spricht, sie sind in das Digitale eingebettet, ebenso wie sie es (mehr oder weniger) zu nutzen wissen. Kehren wir zum Nachdenken darüber zurück, ob sich diese digitale Praxis auf den sozialen Raum auszuwirken vermag, zeigt sich: Obwohl digitale Praktiken in vielfältiger Weise Eingang in den Hochschulalltag und in die künstlerische Praxis gefunden haben, bleibt das Digitale mit einem besonderen Glanz verhaftet (dies geschieht nicht zuletzt durch die ständige Erneuerung der Geräte und Programme, der kaum nachzukommen ist). Dieser Glanz des Digitalen, den wir schon in dem in der Einleitung dargestellten Diskurs fanden, der die Notwendigkeit und Dringlichkeit einer digitalen Transformation betont, ist auch mit Bewertungen verknüpft.

Die mit Theoretikern wie Thomas Hughes oder Ruth Schwartz Cowan geteilte Vorstellung, dass es sich auch bei einer digitalen Transformation nicht um eine Revolution, sondern um eine sozio-technische Entwicklung handle, ließ sich in unserer Studie mit Blick auf die Praktiken der Kunststudierenden bestätigen. Diese Entwicklung ist Teil des Alltags aller Studierenden. Sie ist ebenso Teil der sich verändernden und laufend zu erneuernden Grundlagen von Kunstausbildungen, die zum Beispiel in Form von Gestaltungswerkzeugen und (Medien-)Beratungsressourcen an den Hochschulen bereitgestellt werden. Aber wie durch Studierende mit ihr umgegangen wird, ist vom sich durch die Bildungslaufbahn verändernden Habitus, diesem Rucksack an erworbenen und mitgetragenen Gewohnheiten und Verhaltensweisen (vgl. Einleitung) ebenso wie vom hochschulischen Kontext geprägt.

Digitale Angebote und Instrumente, so haben wir während unserer Feldbesuche gesehen und während der Gespräche erfahren, machen etwas mit den Menschen (ebenso, wie Menschen etwas mit ihnen machen) und zwar mit den Dozierenden ebenso wie mit den Studierenden. Sie tragen zu Veränderung bei, markieren diese gar, wenn sie künstlerische Arbeiten und Arbeitsweisen prägen, ästhetische Praktiken erweitern und Künstler*innen-Selbstkonzepte reformieren. Digitalisierung macht aber nicht mit allen Menschen das Gleiche. Wenn digitale Praktiken als Dimensionen von Kapital-Sorten verstanden werden, wird deutlich, dass mit ihnen in bestimmten sozialen Feldern unterschiedlich interagiert wird.

In Bezug auf die Bedeutung digitaler Praktiken an Kunsthochschulen haben wir für unsere Untersuchung drei Bereiche unterschieden, die wir gesondert betrachtet haben: Uns interessierte hinsichtlich des Erwerbs digitaler Praktiken, was die Studierenden aus Elternhaus, Schulzeit und allenfalls von Arbeitsstellen bereits mitgebracht haben, und was bzw. wie sie an der Kunsthochschule gelernt haben (6.1). Wir wollten wissen, wie sie digitale Fähigkeiten während ihrer Abschlussarbeit zum Einsatz bringen konnten bzw. diese erweiterten (6.2). Schließlich fragten wir danach, wie die Studierenden selbst und die Hochschule die Anwendungen evaluierten und rückblickend reflexiv betrachteten (6.3). Hierzu werden wir im Folgenden einige besondere Punkte zusammenfassend darstellen.

6.1 Der Erwerb einer digitalen Praxis

Ganz lapidar, aber deshalb nicht weniger bedeutsam, führte die Analyse des Erwerbs digitaler Praktiken zu einer ersten Schlussfolgerung: Das Verfügen über oder der Besitz von Hard- und Software (beispielsweise Laptops, Smartphones etc.), ebenso wie das Erlernen der entsprechenden Kenntnisse zur Bedienung technischer Gegenstände (in Weiterbildungskursen z.B.) ist vom Zugang zu finanziellen Mitteln und also dem ökonomischen Kapital abhängig. Kernkompetenzen aus dem sozialen und kulturellen Kapital unterstützen und fördern in der Folge den Gebrauch digitaler Geräte durch Studierende. Fähigkeiten, die aus den verschiedenen Hintergründen, wie Elternhaus, Schulzeit, Freundeskreisen mitgebracht werden, sind sodann als kulturelles Kapital hinsichtlich des Umgangs mit digitalen Instrumenten an der Kunsthochschule einflussreich. Der Umgang damit bzw. eben digitales Kapital kann angehäuft oder erweitert werden, beispielsweise durch die Unterstützung an der Hochschule vorhandener oder zur Verfügung gestellter Netzwerke und damit durch soziales Kapital. Wenn die Eltern z.B. etwa den jungen Töchtern oder Söhnen Unterstützung boten, mutig im Umgang mit Neuem zu werden, ihnen Programme oder Spiele zur Verfügung stellten, oder einfach auch Freiraum ließen, den Computer als Gerät auszuprobieren, floss dies zuweilen in einen später selbstbewussten Umgang mit digitalen Herausforderungen ein.

In Bezug auf eine digitale Ausbildung zeigte sich sodann eine auffällige Kluft zwischen Inhalt und Technik: Der Erwerb komplexer digitaler Kompetenzen ist bisher nur lose und wenig systematisch mit der Masterausbildung verknüpft (und auch auf Bachelorstufe werden nur wenige Stunden in diesen

Bereich investiert). Die Ausbildung an der Kunsthochschule fokussiert weitgehend auf inhaltliche Fragen. Technische Kompetenzen sind nachgelagert oder werden als selbstverständlich vorausgesetzt. Der Umgang mit digitaler Praxis ist von den Studierenden häufig selbst zu bewältigen: Neben den auf Einführungen beschränkten Angeboten der Hochschule findet der Erwerb digitaler Kompetenzen zur Hauptsache im Selbststudium statt. Deutlich betonten Studierende in den Interviews, wie wichtig als erste Anlaufstelle bei technischen Hürden immer wieder Mitstudierende und Freunde sind.[1] Eine Vertiefung und Professionalisierung digitaler Praktiken ist sodann bisher, dies ebenfalls ein Resultat unserer Gespräche, vermehrt nach dem Studium in der Arbeitswelt zu leisten. Um sich die während des Studiums benötigte Beratung beim – wohlgemerkt nicht in den Studiengängen selbst angesiedelten – Mediensupport holen zu können, ist schließlich einiges an Selbstvertrauen und also sozialem Kapital nötig. Womöglich würde es für einen selbstverständlicheren Zugriff auf Unterstützung bereits reichen, das Lehrangebot in digitalen Kompetenzen durchgehend von Bachelor bis zum Master innerhalb der Studiengänge und zugeschnitten auf diese anzubieten und den Schritt von Grund- und Einführungskursen hin zu (regelmäßigen und gekonnten) Anwendungen dabei stets mit zu beachten und zu bedenken. Die Angebote zu diversifizieren, neben dem Mediasupport also etwa auch Plenumsveranstaltungen zu Themen des aktuellen Umgangs in und mit den Künsten im Bereich digitalen Experimentierens anzubieten, wird bisher eher punktuell erprobt und wäre womöglich in Zukunft ebenfalls zu steigern. Kurse in Coding attraktiver zu formulieren und auch stärker auf eine künstlerische Praxis auszurichten, wäre sicherlich eine weitere Lösung auf dem institutionellen Weg, damit Studierende den Umgang mit digitaler Praxis üben und verfeinern können.

Es zeigt sich des Weiteren, dass sich die Separierung der Vermittlung technischer Skills von inhaltlichen Fragen auf der Ebene der Hochschulstrukturen widerspiegelt.[2] Mentorate, von denen während der Phase der Master-

1 Dies ist zudem eine Thematik, die als Effekt der Corona-Pandemie nicht zu vernachlässigen ist. Obwohl die Studierenden, ebenso wie viele Dozierende etc. viel Neues lernen, um die digitalen Arbeitsweisen zufriedenstellend praktizieren zu können, gerät gerade der Austausch über Möglichkeiten in Zeiten des Homeschooling eher unter die Räder. Wenn sich Studierende nicht mehr einfach kurz austauschen, beraten oder mit Tipps versehen können, muss vermehrt im Internet nach Lösungen gesucht werden.

2 Aus den Fokusgruppengesprächen ging hervor, dass im Vergleich zu den herkömmlichen Leistungen der Werkstätten, Druckateliers etc. mit einem wachsenden Aufwand

arbeiten profitiert werden kann, sind insbesondere an inhaltlichen Fragen orientiert. Sie sind weitgehend als künstlerisch-gestalterische und vermittlerische Unterstützung konzipiert. Der Support bezüglich digitalem Know-how wird separat, gewissermaßen außerhalb der inhaltlichen Beratung zur Verfügung gestellt. An der untersuchten Hochschule kommt dem medientechnischen Support, der den Studierenden parallel zu ihren Studiengängen zur Verfügung steht, deshalb eine große Rolle zu. Dass der digital-mediale Support einen physisch-konkreten Ort an der Hochschule hat, ist – so ein Befund aus der Studie – für die Studierenden von Bedeutung. Sie kennen den Ort, an den sie sich hierfür wenden können. Eine engere Zusammenführung künstlerisch-inhaltlicher mit medientechnischer und digitaler Beratung könnte für alle Beteiligten fruchtbar sein.

Studierende scheinen dann die Fähigkeit zu haben, sich auf Neues einzulassen, wenn sie sicher sein können, bei Bedarf Unterstützung zu erhalten und mit ihren Anliegen ernst genommen zu werden. Als grundlegend bedeutsam erscheint uns für die Perspektive der Hochschulen deshalb, dass digitale und andere technische Entwicklungen auch bei den Dozierenden Beachtung finden und immer wieder Neugierde und Interesse dafür bei den Studierenden geweckt werden. Dazu gehört sicherlich auch, den Diskussionsbedarf über die weiteren gesellschaftlichen Implikationen einer digitalen Entwicklung ernst zu nehmen und ein entsprechendes Angebot bereitzustellen.

6.2 Der Einsatz digitaler Praxis während der Abschlussarbeit

Der Einsatz digitaler Praktiken während und für die Masterarbeit ist bei den untersuchten Studierenden divers gewesen und reicht von – auf den ersten Blick – fast vollständiger Absenz bis hin zu künstlerischen Arbeiten, die im Wesentlichen im digitalen Raum stattfinden.

Im Zusammenhang mit der Erarbeitung einer Masterarbeit manifestieren sich digitale Praktiken als Einsatz von Wissen – und damit als kulturelles

---

für das Digitale gerechnet wird. Der Ausbau digitaler Schnittstellen, z.B. hybrider Unterrichtsräume, Plattformen für Online-Unterricht, wurde während der Corona-Pandemie immens vorangetrieben, während eine Intensivierung der inhaltlichen Auseinandersetzung, die dieser digitale ›Schub‹ mit sich brachte, vermutlich weniger Beachtung erhielt.

Kapital – darüber, wie und wo man Unterstützung suchen, anfragen und beanspruchen kann – und in der – dem sozialen Kapital entsprechenden – Unverfrorenheit, dies auch zu tun. Meist ist ein Netzwerk bereits vorhanden oder aber es wird während des Studiums aufgebaut, erweitert und kann sodann unterstützend und fördernd wirken. Positive Erfahrungen hinsichtlich des Umgangs mit digitalen Applikationen bereits im Elternhaus, und später in einer produktiven Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und die andauernde Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen (sich bilden und weiterbilden zu lassen, ebenso wie selbst zu experimentieren, auszuprobieren und zu lernen), wirken selbstverstärkend im digitalen Tun. Die Theorie des sozialen Raums von Pierre Bourdieu (vgl. Kap. 1) zeigt, wie eine Reproduktion ungleicher Chancen immer wieder stattfinden kann, wenn kein sensibler Blick auf diese Kapitalsorten geworfen, wenn kein strategischer Umgang mit ihnen gefunden wird. Eine Möglichkeit, ungleiches Vorhandensein von Kapitalsorten auszugleichen, kann z.B. der Rückgriff auf bzw. die Förderung von Teamarbeit sein. Diese beispielsweise verhilft Studierenden, sich im Austausch mit einem Gegenüber Klarheit zu verschaffen, Kritik der Jury kann vorweggenommen werden und dadurch Sicherheit gewonnen werden.

Es zeigt sich, dass ein Großteil der Studierenden am liebsten solche Programme einsetzt, die schon bekannt sind. Erst im Laufe der Zeit stellen Studierende zuweilen fest, dass die verwendeten Programme für bestimmte Anforderungen nicht ideal sind und andere Applikationen wesentlich zweckdienlicher gewesen wären. Ob sie sich in dieser Thematik Beratung holen, hängt mitunter wieder vom sozialen Kapital ab. Eine aktive Nutzung entsprechender Hilfsmittel, eine bewusste und konsequente Entscheidung für/gegen bestimmte Ziele oder Lösungen könnte sich für Studierende als sinnvoll und effizient erweisen.

Entscheidungen zu fällen, aus der Vielfalt und Menge auswählen zu können, von Recherchen (meist im Internet) zum Erstellen eines Konzepts überzugehen etc. scheint vor dem Hintergrund digitaler Entwicklungen des Weiteren zu den zentralen Fähigkeiten zu gehören, die nicht allen Studierenden gleich leichtfallen. Nicht alle sehen sich der Herausforderung, mit schnell einmal großen digitalen Materialmengen und Datensätzen umzugehen, diese strukturieren und reduzieren zu müssen, gewappnet. Eine Überforderung beim Handling von Geräten oder Programmen führt, so lernten wir, gewiefte – bzw. mit hohem sozialen Kapital ausgestattete – Studierende dazu, auf ihr Netzwerk zurückzugreifen und sich bei der Arbeit unterstützen zu las-

sen, während es andere Studierende dazu brachte, eher wieder zu analogen Verfahren zurückzukehren.

Auffällig oft fanden wir, dass gerne bei der Idee des Analogen als »etwas Festem, etwas Bleibendem« verharrt wird. Vielleicht wurde deshalb häufig als Endprodukt bevorzugt ein (ausgedrucktes) Buch präsentiert. Tatsächlich zeigte sich denn auch, dass der Einsatz digitaler Tools, wie iPads oder iPods während der Abschlussausstellung bzw. die Bemühungen, diese während der gezeigten Zeit zuverlässig am Laufen zu halten, für Studierende zu einer großen Herausforderung wird, auf die sie vorgängig kaum oder gar nicht vorbereitet wurden.

In der Verantwortung des Studienangebotes liegt es, den Studierenden die Welt zu öffnen, Neues zu zeigen, das Interesse für die Möglichkeiten der Digitalität zu wecken oder zu unterstützen, so dass diese ihren künstlerisch-gestalterischen Handlungsspielraum erweitern können. Von den Studierenden nachgefragt, gefordert und als Angebot dankbar wahrgenommen, werden insbesondere auch Gelegenheiten, die digitale Transformation kritisch zu befragen. Einen bewussten Umgang mit dem Digitalen zu schaffen, wird als Anliegen sowohl von Studierendenseite als auch von Vertreter*innen der Studiengangsleitungen und der Dozierendenschaft wiederholt geäußert, ein entsprechendes Angebot ist also zentral. Unsere Beobachtungen zeigten, dass die Studierenden über Datenschutz und digitale Firmenkonglomerate genauso informiert werden möchten, wie darüber, welche neusten Programme sie für ihre Arbeiten einsetzen können. Dazu müssen die entsprechenden Ressourcen (in Form von Hard- und Software, v.a. aber auch von Expertise) bereitgestellt und à jour gehalten werden.

6.3 Die Evaluation digitaler Praxis während der Masterarbeit

Kernkompetenzen aus dem sozialen und kulturellen Kapital unterstützen und fördern den Gebrauch digitaler Geräte durch Studierende. Hierbei lässt sich eine Verbindung zu einem digitalen Kapital durchaus bestätigen, von dem Paino und Renzulli (2013) in Bezug auf den Bildungsbereich gesprochen haben:

> »We suggest, however, that students who possess knowledge of computers and other digital devices may gain actual skills (as they might in ballet classes or violin lessons or at the museum), but more importantly, they

> are presenting themselves as culturally competent members of our information-age society. Bourdieu's conception of cultural capital would predict that those students who possess and exhibit it as measured by cultural activities, such as attendance at a museum or participation in dance […] will be more likely to succeed educationally.« (Paino & Renzulli Sociology of Education, 86(2), 2013: 126).

Ein Display einer selbstbewussten *digital proficiency* (Paino & Renzulli 2013), das heißt ein (selbst-)sicherer Einsatz von digitalen Praktiken während einer Online-Präsentation oder das offensive Demonstrieren von Computer- oder Programmierkenntnissen werden gerne positiv evaluiert und können damit als digitale Währungseinheit fungieren.

In gewissen Fällen reicht es für eine positive Bewertung, dass eine faszinierende digitale Praxis gezeigt wird. Das Unbekannte, das Neue scheint dann zu schillern. Je näher man kommt, desto irisierender, prismatischer, verstreuter wird es. Interessante Umsetzungen, raffinierte Verarbeitungsschritte, Verrechnungsweisen oder Visualisierungen etc. bleiben für viele Personen, für Studierende wie Dozierende, jedoch weitgehend undurchschau- und kaum nachvollziehbar. Während die Anwendungen im Verborgenen zu liegen scheinen, kann es findigen Studierenden gelingen, damit Aufmerksamkeit zu erregen und zu beeindrucken. Fehlt die entsprechende Expertise seitens der Jury jedoch, kann es auch vorkommen, dass ein raffinierter, experimenteller Einsatz digitaler Kenntnisse in einer Abschlussarbeit übersehen und übergangen wird. Digitales Können als besondere Sorte, als Dimension von sozialem, kulturellem oder ökonomischem Kapital, so zeigt sich damit, kann eine hilfreiche, jedoch keine ausreichende Währung, kein Garant für eine gute Bewertung einer Masterarbeit sein.

Jede (Abschluss-)Arbeit besteht aus verschiedenen Elementen. Sie ist eingebettet in ein Gefüge aus Techniken, Medien und Bedeutungen. Die Rolle, die dabei das Digitale spielt, stellt für die Beurteilung, so haben wir gesehen, eine Herausforderung dar. Dass ein gängiges Bewertungskriterium wie z.B. »Adäquater Medieneinsatz« in jedem Fall auch auf digitale Komponenten bezogen wird, konnte ethnografisch nicht festgestellt werden. Was wir beobachtet haben: Der Glanz des Digitalen überstrahlt Vieles (z.B. als digitales Influencing) und verunmöglicht Einiges (z.B. eine profunde Debatte über den Einsatz von Handzeichnungen vs. Fotos als Prozessdokumente; eine Diskussion über den künstlerischen Umgang mit Instagram etc. pp.). Die Einschätzung von Arbeiten, in denen digitale Tools nicht nur zur Schau gestellt

werden, sondern mit diesen aktiv operiert wird, hängt stark davon ab, ob eine entsprechende Expertise in der Jury vorhanden ist bzw. ob die Evaluator*innen die Komplexität der Anwendungen tatsächlich beurteilen können. Für die Bewertung von digitalen Praktiken sind die digitalen und fachlichen Kompetenzen der Jury relevant, ebenso gehört die Bereitschaft dazu, über Handwerk, über Technik, über das Herstellen und Tun sprechen zu wollen. Ohne dieses Wissen und Verständnis, bleibt eine Diskussion über Idee und Umsetzung einer Arbeit fast zwingend unvollständig.

Die Ethnografie der Schlusspräsentationen brachte zudem zutage, dass ein Aushandlungsprozess rund um das Digitale in Bezug auf das Selbstbild von Künstler*innen, Gestalter*innen und Vermittler*innen im Gange ist. Und sie ließ erkennen, dass der Umgang mit digitalen Ansprüchen und Anfordernissen, ebenso wie das Wissen darum, auf die konkrete Praxis bezogen sein muss. Es ist nur eine scheinbare Schwierigkeit, dass sich die (digitale) Praxis in ständiger Transformation befindet. Aus der Praxistheorie ist bekannt, dass Praxis immer von Instabilitäten und Veränderungen geprägt ist. Auf die Konsequenzen einer von wissenschaftlich-technischem Wissen geprägten Gesellschaft für die individuelle Ebene weist Hörning hin:

> »Praktisches Wissen ist unter derartigen Hybridverhältnissen ein sozialer Prozess, in dessen Verlauf sich immer häufiger unterschiedliche Wissensregister im gleichen Akteur kreuzen.« (Hörning 2017: 81)

Daran und an unsere damit verknüpften ethnografischen Beobachtungen schließen sich eine ganze Reihe von hochschulprogrammatischen Fragen an, wie z.B.: Wie wird mit studentischen Arbeiten im digitalen Raum bzw. im Internet umgegangen? Wie werden digitale Arbeiten beurteilt, wenn Dozierenden die entsprechenden Skills fehlen? Wann und wie können Studierende auf Arbeiten oder Elemente von Arbeiten, die sich im Netz befinden oder die im Netz konstruiert werden, verweisen? Wie gehen Dozierende, Jurymitglieder mit künstlerischen Netzaktivitäten von Studierenden um? Damit verbunden ist auch die Frage nach Präsentationsformen und Plattformen. Zu denken ist dabei etwa an das Ausstellen und Bewerten von Links, QR-Codes, Instagram-Accounts, oder an den räumlichen Einsatz von Laptops, iPads und anderem mehr. Auf hochschulischer Ebene ist eine Haltung hierfür zu überlegen, denn auch für im Netz stattfindende Arbeiten ist ein Präsentationsmodus zu entwickeln und werden Evaluationskriterien zu finden sein, wie dies z.B. im literarischen Schreiben mit Büchern, die nicht vor Ort gelesen werde können, möglich zu sein scheint. Weder die Herausfor-

derung, technische Geräte in einem Ausstellungsraum am Laufen zu halten noch die Präsentation einer Arbeit im Netz, kann einfach der individuellen Verantwortlichkeit von Studierenden überlassen werden.

Die radikale Digitalität der Abschlusspräsentationen per Zoom während der Covid-Pandemie hat zudem gezeigt, dass Forschungsarbeiten in der Präsentation, womöglich aufgrund ihrer traditionell linearen Form und Erzählweise, gewinnen, während der Glanz des Haptischen und des Körperlichen, den materialbasierte künstlerische Arbeiten häufig auch aufweisen, getrübt werden kann. Der kulturell, sozial und ökonomisch geprägte Habitus wird online schwerer lesbar. Ein strukturiertes, präzises Narrativ kann gewinnen. Der Hochschulalltag wird aber in Zukunft kaum ausschließlich online stattfinden. Als Kapital, so eine unserer zentralen Folgerungen, lassen sich digitale Kompetenzen in der künstlerisch-gestalterischen Ausbildung am erfolgreichsten in Anschlag bringen, wenn es gelingt, den digitalen Einsatz mit der inhaltlichen Fragestellung in Einklang zu bringen, so dass gesellschaftliche Themenkomplexe künstlerisch besprochen und vertiefende Diskussionen angeregt werden können.

6.4 Bilanz

Die Untersuchung des Erwerbs, des Einsatzes und der Evaluation digitaler Praktiken in der Abschlussphase eines Kunsthochschulstudiums brachte zutage, dass wir uns von den Vorstellungen eines eigenständigen ›digitalen Kapitals‹, das in Ergänzung eines ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals den sozialen Raum zu charakterisieren und die Position eines Subjekts zu bestimmen vermag, zu verabschieden haben. Vielmehr verstehen wir, nach unserer Untersuchung, das Digitale als eine zentrale Dimension aller drei Bourdieu'schen Kapitalsorten. Eher als um ein eigenständiges Kapital handelt es sich um ein verteiltes Kapital bzw. um eine Art neuerer Währung, die da und dort eingestreut werden und die dann entsprechend während der Abschlusspräsentation hervorglitzern kann. Momentan ist allerdings häufiger das Glänzen(-Können) mit digitalem Gold für die Kunststudierenden entscheidend als das Bezahlen mit harter (digitaler) Währung.

In Bezug auf einen Ausgleich an ökonomischem Kapital geht es folglich für eine Hochschule um das kluge Bereitstellen der benötigten Ressourcen, in Bezug auf das soziale Kapital um eine niederschwellige, vielfältige Unterstützung, in Bezug auf das kulturelle Kapital auch darum, das sowohl

Studierende als auch Hochschulangehörige darüber zu reflektieren lernen, mit welchen verschiedensten sozio-historischen, unternehmerischen, künstlerischen Aspekten eine digitale Transformation verbunden sein kann. Entsprechende Bemühungen adressieren soziale Ungleichheiten und eröffnen so nicht zuletzt mittels der Förderung künstlerischer Praktiken neue Möglichkeiten für Studierende und die sie begleitenden Lehrpersonen.

7. Literaturverzeichnis

Abbas, Rana, Mesch, Gustavo (2016): Do rich teens get richer? Facebook use and the link between offline and online social capital among Palestinian youth in Israel. In: Information, Communication & Society 21(1), S. 63-79.

Aberton, Helen (2012): Material enactments of identities and learning in everyday community practices. Implications for pedagogy. In: Pedagogy, Culture & Society 20(1), S. 113-136.

Alexenberg, Mel L. (2008): Educating Artists for the Future. Learning at the intersections of Art, Science, Technology and Culture. Intellect Books, Bristol.

Allert, Heidrun, Asmussen, Michael, Richter, Christoph (2017): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. transcript, Bielefeld.

Barlow, John Perry (2019): A Declaration of the Independence of Cyberspace. Duke Law & Technology Review, Vol. 18, S. 5-7.

Barr, Nathaniel, Pennycook, Gordon, Stolz, Jennifer A., Jonathan A. Fugelsang (2015): The brain in your pocket. Evidence that smartphones are used to supplant thinking. In: Computers in Human Behavior 48, S. 473-480.

Bauer, Reinhard, Hafer, Jörg, Hofhues, Sandra, Schiefner-Rohs, Mandy, Thillosen, Anne, Volk, Benno, Wannemacher, Klaus (Hg.) (2020): Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realität, Perspektiven. Waxmann, Münster/New York.

Behrisch, Sven (2011): Kunststudium. Was heißt hier Qualität? In: Die Zeit 11. 10.03.2011. http://www.zeit.de/2011/11/Kunststudium-Depprich/komplettansicht, zugegriffen am 20.06.2022.

Bijker, Wiebe, E., Hughes, Thomas P., Pinch, Trevor (1987): The Social Construction of Technological Systems. New Directions in the Sociology and History of Technology. The MIT Press, Cambridge, MA.

Bourdieu, Pierre (1988): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und Klassen. Zwei Vorlesungen. Suhrkamp, Frankfurt a.M.

Böhm, Andreas (2019): Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst, Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, S. 47-484.

Buchholz, Larissa, Wuggenig, Ulf (2012): Kunst und Globalisierung. In: Munder, Heike, Wuggenig, Ulf (Hg.): Das Kunstfeld. Eine Studie über Akteure und Institutionen der zeitgenössischen Kunst. JRP Ringier, Zürich S. 163-188.

Burnett, Ron (2008): Learning, Education and the Art in a Digital World. In: Alexenberg, Mel L. (Hg.): Educating Artists for the Future. Learning at the intersections of Art, Science, Technology and Culture. Intellect Books, Bristol, S. 115-126.

Callon, Michel, Law, John (2004): Introduction. Absence – Presence, Circulation, and Encountering in Complex Space. In: Environment and Planning D: Society and Space, Vol. 22, S. 3-11.

Corsini, Filippo et al. (2019): The Advent of Practice Theories in Research on Sustainable Consumption. Past, Current and Future Directions of the Field. In: Sustainability, 11, 341, S. 1-19.

Dangel, Caroline, Piorkowsky, Michael-Burkhard (2006): Selbstständige Künstlerinnen und Künstler in Deutschland – zwischen brotloser Kunst und freiem Unternehmertum. Deutscher Kulturrat, Berlin.

Daniels, Jessie, Feagin, Joe R. (2011): The (coming) social media revolution in the academy. In: Fast Capitalism, 8 (2), S 1–6.

Dittler, Ulrich, Kreidl, Christian (2018): Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen. Springer, Berlin.

Eberle, Thomas S. (2014): Subjektive Erfahrung, intersubjektive Verständigung und Sozialität. Phänomenologische Erörterungen. In: Poferl, Angelika, Schröer, Norbert (Hg.): Wer oder was handelt? Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 143-159.

Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I., Shaw, Linda L. (2011): Writing Ethnographic Fieldnotes.Second Edition. The University of Chicago Press, Chicago and London.

Faucher, Christine (2016): Informal Youth Cultural Practices. Blurring the Distinction between High and Low. In: Visual Arts Research, Vol. 42, No. 1, S. 56-70.

Fielding, Nigel G., Lee, Raymond M. (1998): Computer Analysis and Qualitative Research. SAGE, London.

Fischer, Helge (2013): E-Learning im Lehralltag. Analyse der Adoption von E-Learning-Innovationen in der Hochschullehre. Springer VS, Wiesbaden.

Fischer, Helge (2013): Analyse des Adoptionsverhaltens von Hochschullehrenden beim E-learning. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 8/Nr. 3 (Juni 2013), S. 82-94.

Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.

Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst, Steinke, Ines (Hg.) (2019): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.

Freire, Manuelle (2017): What is new in new media art education? A critical discourse analysis of the mythologies of media art education at universities. Doctoral Thesis. Concordia University, Montréal.

Gethmann, Daniel, Hauser, Susanne (2009): Kulturtechnik Entwerfen. Praktiken, Konzepte und Medien in Architektur und Design Science. Transcript, Bielefeld.

Getto, Barbara, Hintze, Patrick, Kerres, Michael (Hg.) (2018): Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Waxmann, Münster/New York.

Getto, Barbara, Kerres, Michael (2017): Akteurinnen/Akteure der Digitalisierung im Hochschulsystem. Modernisierung oder Profilierung? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 12(1), S. 123-142.

Gisler, Priska (2018): Writing Practices as Experimental Arenas at Universities of the Arts. In: Sormani, Philippe, Carbone, Guelfo, Gisler, Priska (Hg.): Practicing Art/Science. Experiments in an Emerging Field. Routledge, Abingdon, S. 56-78.

Gisler, Priska, Drilona, Shehu (2015): Werden was man ist. Künstlerische Autonomie nach der Bologna Reform. In: Mayer, Torsten, Kolb, Gila (Hg.): What's next? Art Education. kopaed, München, S. 105-109.

Glaser, Barney G., Strauss, Anselm L. (1967/1998): The Discovery of Grounded Theory. Strategies für qualitative research. Aldine, Chicago.

Gunia, Jürgen (2017): Die Kompetenz der Medien und die Performanz des Geistes. In: Allert, Heidrun, Asmussen, Michael, Richter, Christoph (Hg.):

Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. transcript, Bielefeld, S. 125-142.

Haigh, Thomas (Hg.) (2019): Exploring the Early Digital. Springer, Cham.

Hesketh, A., Selwynn, N. (1999): Surfing to school. The electronic reconstruction of school identities. In: Oxford Review of Education, 25 (4), S. 501-520.

Hölscher, Stefan, Zymek, Bernd, (2015): Notwendig unbestimmt? Verfahren und Strukturen der Aufnahme- und Auswahlprozesse an Kunsthochschulen. In: Helsper, W., Krüger Heinz-Hermann (Hg.): Auswahl der Bildungsklientel, Studien zur Schul- und Bildungsforschung 55, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 211-238.

Hörning, Karl Heinz (2017): Wissen in digitalen Zeiten. In: Allert, Heidrun, Asmussen, Michael, Richter, Christoph (Hg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. transcript, Bielefeld, S. 69-85.

Hörning, Karl H., Reuters, Julia (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. transcript, Bielefeld.

Hofmann, Marlene (2017): Interview: Digitalisierung in der Kunstwelt – Fluch oder Segen? http://www.marlenehofmann.de/blog/2018/03/15/interview-digitalisierung-in-der-kunstwelt-fluch-oder-segen/, zugegriffen am 24.04.2018.

Hopf, Christel (2019): Qualitative Interviews. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst, Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, S. 349-359.

Horst, Heather A., Miller, Daniel (2012): Digital Anthropology. Berg Verlag, London/New York.

Hossain, Annika (2017): Selbstoptimierung 2.0. In: Ding-Dong, Webzine, Hochschule der Künste Bern, Gestaltung und Kunst, http://www.ding-dong.ch/?u=9, zugegriffen am 25.05.2020.

Hughes, Thomas (1987): The Evolution of Large Technological Systems. In: Bijker, Wiebe, Hughes, Thomas, Pinch, Trevor (Hg.): The Social Construction of Technological Systems. The MIT Press, Cambridge, MA, S. 51-82.

Johnson, David R. (2012): Technological Change and Professional Control in the Professorate. In: Science, Technology & Human Values 38 (1), S. 126-149.

Kelle, Udo (2019): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst, Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, S. 485-501.

Kelle, U. (1995): Computer-aided qualitative data analysis. Theory, Methods and Practices. SAGE, London.

König, Alexandra (2019): Spielfelder des Selbst. Eine Längsschnittstudie zu jungen Erwachsenen in Handwerksbetrieben, Hochschulen und Kunstakademien. Beltz Juventa, Weinheim/Basel.

König, Alexandra (2012): »ich weiß nicht, nach welchen Regeln ich gehen soll« – Orientierungen, Strategien und Chancen von Kunststudierenden. In: Bernhard, Stefan, Schmidt-Wellenburg, Christian (Hg.): Feldanalyse als Forschungsprogramm 2. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 363-390.

Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Ladel, Silke, Knopf, Julia, Weinberger, Armin (Hg.) (2018): Digitalisierung und Bildung. Springer Fachmedien, Wiesbaden.

Lamnek, Siegried, Krell, Claudia (2010): Qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag, Weinheim.

Lupton, Deborah (2015): Digital Sociology. Routledge, London.

Lupton, Deborah (2013): Opening up your research. Self-archiving for sociologists. This Sociological Life. https://simplysociology.wordpress.com/2013/06/06/opening-up-your-research-self-archiving-for-sociologists/, zugegriffen am 04.04.2018.

Lupton, Deborah, Mewburn, Inger, Thompson, Pat (2017): The Digital Academic. Critical Perspectives on Digital Technologies in Higher Education. Routledge, London/New York.

MacKenzie, Donald, Wajcman, Judy (1985): The Social Shaping of Technology. Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia.

Mayring, P. (1990): Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Menger, Pierre-Michel (2006): Kunst und Brot. Die Metamorphosen des Arbeitnehmers. UVK, Konstanz.

Meyer, John, Rowan, Brian (1977): Institutionalized organizations. Formal structure as myth and ceremony. In: American Journal of Sociology, Vol. 83, No. 2, S. 340-363.

Meyer, Torsten, Schwalbe Christina, Tan, Way-Han, Appelt, Ralf (Hg.) (2011): Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Meyer, Torsten (2013): Next Art Education. Repro Lüdke, Hamburg.

Meyer, Torsten, Kolb, Gila (2014): What's next? Art Education. Ein Reader. kopaed, München.

Meyer, Torsten (2015): What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung. https://www.kubi-online.de/artikel/whats-next-arts-education-fuenf-thesen-zur-naechsten-kulturellen-bildung, zugegriffen am 16.04.2018.

Michel, Sophie (2020): Digitale Transformation an Kunsthochschulen. Ein Interview mit Prof. Dr. Norbert Palz. In: Hochschulforum Digitalisierung, Dossier Hochschullehre in Krisenzeiten, https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/interview-norbert-palz, zugegriffen am 05.06.2020.

Montag, Christian (2018): Homo Digitalis. Smartphones, soziale Netzwerke und das Gehirn. Springer Fachmedien, Wiesbaden.

Nassehi, Armin (2019): Muster. Theorien der digitalen Gesellschaft. C. H. Beck, München.

NeoAvantgarde (2018): Tag: digitalisierung. http://neoavantgarde.de/tag/digitalisierung/, zugegriffen am 24.04.2018.

Nicolini, Davide (2016): Is small the only beautiful? Making sense of ›large phenomena‹ from a practice-based perspective. In: Hui, Allison, Schatzki, Theodore, Shoe, Elizabeth (Hg.): The Nexus of Practices. Connections, constellations, practitioners. Routledge, London/New York, S. 98-113.

Olson, Brad (2016): Tensions in the Third Space. Examining the Digital Visual Culture of Teenagers. In: Visual Arts Research, Vol. 42, No. 1, S. 8-21.

Ossiannilsson, Ebba, Altinay, Zehra, Altinay, Fahriye (2016): Transformation of Teaching and Learning in Higher Education towards Open Learning Arenas. A Question of Quality. In: Blessinger, Patrick, Bliss, TJ (Hg.): Open Education. International Perspectives in Higher Education. Open Book Publishers, Cambridge, S. 159-178.

Paino, Maria, Renzulli, Linda A. (2013): The Digital Dimension of Cultural Capital. The (In)Visible Advantages for Students Who Exhibit Computer Skills. In: Sociology of Education Vol. 86 (2), S. 124-138.

Pangrazio, Luci (2019): Critical digital literacies. Routledge, London/New York.

Park, Sora (2017): Digital Capital. Palgrave Macmillan, London.

Pussetti, Chiara (2018): Ethnography-based art. Undisciplined dialogues and creative research practices. An Introduction. In: Visual Ethnography Vol. 7, N° 1, S. 1-12.

Reckwitz, Andreas (2011): ›Habitus oder Subjektivierung? Subjektanalyse nach Bourdieu und Foucault‹. In: Prinz, Sophie u.a. (Hg.): Pierre Bour-

dieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens. UVK, Konstanz, S. 41-61.

Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Suhrkamp, Berlin.

Rothmüller, Barbara, Saner, Philippe, Sonderegger, Ruth, Vögele, Sophie (2016): Kunst. Kritik. Bildungsgerechtigkeit. Überlegungen zum Feld der Kunstausbildung. In: Lange-Vester, Andrea, Sander, Tobias (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Beltz Juventa, Weinheim, 89–105.

Ruppert, Evelyn, Law, John, Savage, Mike (2013): Reassembling Social Science Methods. The Challenge of Digital Devices. SAGE journals, http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0263276413484941, zugegriffen am 04.04.2018.

Saalman, Gernot (2012): Wie kreativ kann der homo habitualis bei Bourdieu sein? In: Kurt, Ronald, Göttlich, Udo (Hg.): Kreativität und Improvisation. Soziologische Positionen. VS, Wiesbaden, S. 99-108.

Saner, Philippe (2019): Das Unbestimmbare bewerten. Aufnahmeverfahren an Kunsthochschulen aus rechtfertigungstheoretischer Perspektive. In: Imdorf, Christian, Leemann, Regula J., Gonon, Philipp (Hg.): Bildung und Konventionen. Soziologie der Konventionen. Springer, Wiesbaden, S. 179-207.

Saner, Philippe, Vögele, Sophie (2016): Eine kunstimmanente Exklusion? Verwoben- heiten von Geschlecht und Migration mit sozialer Klasse als Strukturierung des Kunsthochschulfeldes. In: Horvath, Ilona, Kriesi, Irene, Liebig, Brigitte, Riegraf, Birgit (Hg.): Gender und Migration an Universitäten, Fachhochschulen und in der höheren Berufsbildung. Westfälisches Dampfboot, Münster, S. 193-213.

Saner, Philippe, Vögele, Sophie, Vessely, Pauline. (2016): Schlussbericht Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education. Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste, Zürich. https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/schlussbericht/, zugegriffen am 22. 01. 2018.

Schön, Donald (1983): The reflective practitioner: how professionals think in action. Basic Books, New York.

Schatzki, Theodore. R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge University Press, Cambridge.

Schatzki, Theodore R. (2001): Introduction. practice theory. In: Schatzki, Theodore R., Knorr-Cetina, Karin, von Savigny Eike (Hg.): The Practice Turn in Contemporary Theory. Routledge, London/New York, S. 10-23.

Schwartz Cowan, Ruth (1985): How the refrigerator got its hum. MacKenzie, Donald, Wajcman, Judy (Hg.): The Social Shaping of Technology. Open University Press, Milton Keynes/Philadelphia, S. 202-218.

Schwartz Cowan, Ruth (1997): A Social History of American Technology. Oxford University Press, Oxford/London.

Seefranz, Catrin, Saner, Philippe (2012): Making Differences. Schweizer Kunsthoch- schulen. Explorative Vorstudie. Zürich. https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2013/11/Making_Differences_Vorstudie_Endversion.pdf, zugegriffen am 01.06.2022

Serexhe, Bernhard (2010): Kunst und Digitalisierung. https://www.goethe.de/ins/cn/de/kul/mag/20681736.html, zugegriffen am 24.04.2018.

Seufert, Sabine, Ebner, Martin, Kopp, Michael, Schlass, Bettina (2015): Editorial: E-Learning-Strategien für die Hochschullehre. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 10 (2). www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/843, zugegriffen am 03.04.2018.

Sonvilla-Weiss, Stefan (2008): Art/Science and Education. In: Alexenberg, Mel L.: Educating Artists for the Future. Learning at the intersections of Art, Science, Technology and Culture. Intellect Books, Bristol, S. 103-114.

Strauss, Anselm, Corbin, Juliet M. (1990): Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. Sage Publications, Thousand Oaks.

Strobel, Maria, Welpe, Isabell (2017): Hochschule 4.0. Die Zukunft der Hochschule erfinden. In: Forschung & Hochschule 04/17, S. 316-318.

Suderland, Maja (2014): Sozialer Raum (espace social). In: Fröhlich Gerhard, Rehbein, Boike (Hg.): Bourdieu-Handbuch, J. B. Metzler, Stuttgart, S. 219-225.

Tangian, Katia (2010): Spielwiese Kunstakademie. Habitus – Selbstbild – Diskurs. Georg Olms, Hildesheim/Zürich/New York.

Tsirikiotis, Athanasios, Schmidt, Josephina, Ketter, Verena (2020): Digitale Hochschulbildung? – Bildungsprozesse Studierender und Lehrender im Zeitalter der Digitalisierung. transcript, Bielefeld, Modular Publishing: Teil 1(von3) via Paperhive: https://paperhive.org/documents/items/Fz86MZJoh1ZR?a=p:8, zugegriffen am 16.11.2020.

Wachtler, Josef, Ebner, Martin, Gröblinder, Ortrun, Kopp, Michael, Bratengeyer, Erwin, Steinbacher, Hans-Peter, Freisleben-Teutscher, Christian,

Kapper, Christine (Hg.) (2016): Digitale Medien. Zusammenarbeit in der Bildung. Waxmann, Münster/New York.

Weinhold, Sebastian (2016): »The ARTS+« – Frankfurter Buchmesse diskutiert die Digitalisierung der Kunst. http://kunstgeschichte.info/2016/10/26/the-arts-plus-frankfurter-buchmesse-diskutiert-die-digitalisierung-der-kunstwelt/, zugegriffen am 24.04.2018.

Medienwissenschaft



Florian Sprenger (Hg.)
Autonome Autos
Medien- und kulturwissenschaftliche Perspektiven auf die Zukunft der Mobilität

2021, 430 S., kart., 29 SW-Abbildungen
30,00 € (DE), 978-3-8376-5024-2
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5024-6
EPUB: ISBN 978-3-7328-5024-2



Tanja Köhler (Hg.)
Fake News, Framing, Fact-Checking: Nachrichten im digitalen Zeitalter
Ein Handbuch

2020, 568 S., kart., 41 SW-Abbildungen
39,00 € (DE), 978-3-8376-5025-9
E-Book:
PDF: 38,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5025-3



Geert Lovink
Digitaler Nihilismus
Thesen zur dunklen Seite der Plattformen

2019, 242 S., kart.
24,99 € (DE), 978-3-8376-4975-8
E-Book:
PDF: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4975-2
EPUB: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-4975-8

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de